

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOCILENE GORDIANO LIMA TOMAZ PEREIRA

**O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO
TEORIA ∞ PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

CURITIBA

2016

JOCILENE GORDIANO LIMA TOMAZ PEREIRA

**O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO
TEORIA ∞ PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Andrade Torales Campos.

CURITIBA

2016

Catalogação na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Pereira, Jocilene Gordiano Lima Tomaz

O Estágio Curricular como Espaço de Hibridação entre Teoria x Prática no
Curso de Pedagogia. / Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira. – Curitiba, 2016.
356 f.

Orientadora: Profª Dra. Marília Andrade Torales Campos.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal
do Paraná.

1. Educação – Formação Docente. 2. Estágio Curricular. 3. Teoria e Prática
Pedagógica. 4. Teoria da Hibridação. I. Título.

CDD 370.71



PARECER

Defesa de Tese de Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Veronica Branco, Prof.^a Dr.^a Bernadete Gatti, Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb, Prof.^a Dr.^a Angela Coutinho, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO ENTRE TEORIA x PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Veronica Branco		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Bernadete Gatti		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Daniele Saheb		aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Angela Coutinho		Aprovada

Curitiba, 12 de dezembro de 2016.

Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César
Coordenadora do PPGE

*Para Edgar, Aline, Alana, Jonas Gabriel pela
oportunidade de fazer hibridar o melhor de mim.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a externalização mais afável de admitir que ocorreram hibridações em sua trajetória. É abrir-se para enxergar como o outro mobilizou suas capacidades, conhecimentos, aprendizagens, experiências, seu tempo e o seus pensamentos, para orientar-lhe e ensinar-lhe, fomentando (em você), no momento em que se encontrava imerso em uma rede de hibridações descontínuas e/ou de proto-hibridações, a busca de hibridações contínuas, coerentes com o objetivo almejado.

Situar os agradecimentos na construção desta tese, consciente da sua híbrida e ampla rede de relações, de trocas e de colaboratividade de tantas pessoas, é colocá-la no campo estável de lacunas, de lapsos, de esquecimentos, de incompletude do seu objetivo: textualizar a imensa gratidão à todas e todos que me apoiaram, orientaram, dialogaram, avaliaram, sugeriram, compreenderam e acreditaram nesta investigação.

Agradecer a minha orientadora, a professora Dra. Marília Andrade Torales Campos, um exemplo magnífico de como se é possível hibridar competência profissional, ética e generosidade. As aprendizagens advindas das suas orientações e das suas mediações justas e competentes presentes no transcurso de elaboração dessa tese, mostram-me a outra face de uma tese: ser espaço de acolhimento, de comprometimento mútuo, de exercício ao direito à educação de qualidade, de amizade e de diálogo.

Agradecer ao conjunto de professoras da minha banca: Profa. Dra. Verônica Branco, Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti, Profa. Dra. Daniele Saheb e Profa. Dra. Ângela Coutinho, pela leitura interlocutora, pelas reflexões sugestivas e pelas contribuições significativas na busca do objetivo dessa pesquisa.

Agradecer a todas e a todos que nutriram esta tese com seus conhecimentos, saberes e experiências, os sujeitos desta pesquisa: alunos-estagiários do curso de Pedagogia (UESPI, UFPR, PUCPR, UP) e os professores formadores do componente Estágio: Carlos José Rodrigues de Oliveira (UESPI), Sandra Guimarães Sagatio (UFPR), Fabiane Lopes de Oliveira (PUCPR) e Liliamar Hoça (UP), com os quais compreendi melhor as híbridas e entrecruzadas relações teoria×prática no espaço de Estágio Curricular.

Desejo assinalar também o meu agradecimento ao pesquisador Néstor García Canclini, que ao dedicar grande parte de sua vida, profissional e pessoal, ao estudo das “Culturas Híbridas” e da Teoria da Hibridação Sociocultural, convidou-me intelectualmente à investigação do fazer híbrido teoria×prática na minha caminhada formativa como professora de estágio curricular.

Agradecer à minha querida família, pelo aconchego, afeto, companheirismo e confiança constantes que suavizam e alegam todos os momentos, fazendo-me cotidianamente ressimbolizar e ressignificar o sentimento contínuo de amar×sentir amada.

Enfim, lançar o olhar de agradecimento para além das fronteiras do que se toca, do que se vê, ao Transcendental. Ao Deus que se hibrida em forma de amor, misericórdia e respeito.

[...] reivindicar a heterogeneidade e a possibilidade de múltiplas hibridações é um primeiro movimento político para que o mundo não fique preso sob a lógica homogeneizadora. (CANCLINI, 2013, p xxxviii).

RESUMO

Fundamentada na Teoria da Hibridação Sociocultural popularizada por Néstor García Canclini (2013), essa Tese defende que o estágio curricular no curso de Pedagogia poderia constituir-se como espaço genuíno de hibridações da teoria e da prática inerentes à formação de professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entendendo, nessa pesquisa, a hibridação como ações socioeducacionais nas quais as fronteiras entre a teoria educacional e a prática docente deixam de existir e se entrelaçam, gerando novas aprendizagens, teorias, práticas, metodologias e tecnologias pedagógicas. Objetiva analisar o potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural para explicar, interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais. Investiga também a possibilidade de construção de desenho metodológico alternativo, à luz desta Teoria, de estágio curricular como espaço efetivo de hibridação teoria×prática. Circunscreve nessa busca três bases de ações teórico-metodológicas: a primeira, análise documental, utilizando como referência a análise de conteúdo postulada por Bardin (2006), de pontos de hibridações contínuas, descontínuas e proto-hibridação de teoria×prática existentes em quatro propostas curriculares do curso de Pedagogia em nosso país, em três dimensões administrativas: pública federal, pública estadual e privada; a segunda, entrevista focalizada, realizada com quatro formadores do componente curricular Estágio Curricular e a terceira, curso de formação com uso combinado de aplicação de questionário misto, ao final, para setenta e nove estagiários matriculados nos quatro cursos de Licenciatura em Pedagogia, tomados como campo estudo. Os dados analisados apontam para a resposta da problemática dessa tese, revelando o potencial explicativo e prospectivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria×prática na formação do professor dos Anos Iniciais nos cursos de Pedagogia pesquisados. Sinalizam, também, para a compreensão epistemológica e metodológica consensual dos sujeitos dessa pesquisa de que a transformação qualitativa no estágio está diretamente vinculada a concretização de vivências híbridas teórico ×práticas, revelando que transformar o estágio curricular em espaço de real hibridação teoria×prática, não se constituiu como uma busca isolada, mas anseio coletivo dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação de professores; Estágio Curricular: Teoria da Hibridação; teoria e prática pedagógica.

ABSTRACT

Based on the Theory of Sociocultural Hybridization popularized by Néstor García Canclini (2013), this thesis argues that the curricular stage in the course of Pedagogy could constitute as a genuine space of hybrids of the theory and practice inherent in teacher training in the Early Years of Teaching Fundamental. Understanding hybridization as socio-educational actions in which the boundaries between educational theory and teaching practice no longer exist and are intertwined, generating new learning, theories, practices, methodologies and pedagogical Technologies. Aims to analyze the explanatory and propositional potential of Theory of Sociocultural Hybridization to explain, interpret the (dis) connections and (re) constructions of theory-practice in the formation of the teacher of the Initial Years. It also investigates the possibility of constructing alternative methodological design, in the light of this theory, of curricular internship as an effective space for hybridizing practical theory. In this search, three bases of theoretical-methodological actions are explored: the first, a documentary analysis, using as reference the analysis of content postulated by Bardin (2006), points of continuous hybridizations, discontinuous and protohybridization of practical theory existing in four curricular proposals Of the course of Pedagogy in our country, in three administrative dimensions: federal public, state public and private; The second, a focused interview, carried out with four trainers of the Curricular Internship component, and the third, a training course with combined application of a mixed questionnaire, at the end, to seventy-nine trainees enrolled in the four undergraduate courses in Pedagogy, Field study. The data analyzed point to the answer of the problematic of this thesis, revealing the explanatory and prospective potential of the Theory of Sociocultural Hybridization, to explain, to interpret the (dis) connections and (re) constructions of the practical theory in the teacher formation of the Early Years In the courses of Pedagogy researched. They also signal to the consensual epistemological and methodological understanding of the subjects of this research that the qualitative transformation in the stage is directly linked to the realization of practical hybrid hybrid experiences, revealing that transforming the curricular stage into space of real hybridization practical theory, was not constituted As an isolated search, but collective yearning of the subjects involved in the teacher training process of the Early Years of Primary Education.

Keywords: Teacher training; Curricular Internship: Hybridization Theory; Theory and pedagogical practice.

RESUMEN

Sobre la base de la teoría de la hibridación Sociocultural popularizado por Néstor García Canclini (2013), esta tesis sostiene que el periodo de prácticas en el curso de pedagogía, podría ser tan auténticos hibridaciones espacio de teoría y práctica que intervienen en la formación docente primeros años de la enseñanza fundamental. La comprensión, en esta investigación, la hibridación como las acciones socio-educativas en el que los límites entre la teoría de la educación y cese la práctica docente existan y se entrelazan, creando un nuevo aprendizaje, teorías, prácticas, metodologías y pedagógica, tecnología. Objetivas analizar el potencial explicativo y proposicional la teoría sociocultural hibridación para explicar, interpretar las (des) conexiones y la (re) construcción de la teoría y la práctica en la formación docente de los primeros años. También se investiga la posibilidad de la construcción diseño metodológico alternativo, a la luz de esta teoría, el periodo de prácticas en la práctica efectiva de hibridación teoría del espacio. Circunscribe esta búsqueda de tres bases de acciones teóricas y metodológicas: en primer lugar, el análisis de documentos, utilizando como referencia el análisis del contenido postulado por Bardin (2006), señala hibridaciones continuas, discontinuas y teoría de la práctica proto-hibridación existente en cuatro propuestas curriculares por supuesto la pedagogía en nuestro país, en tres dimensiones administrativas: federal, estatal, pública y privada; la segunda entrevista focalizada, llevado a cabo con cuatro entrenadores componente curricular de prácticas y el tercer curso de formación con el uso combinado de cuestionario mixto al final, durante setenta y nueve alumnos matriculados en los cuatro cursos de licenciatura en Pedagogía, tomado como estudio de campo. El punto de datos analizados para la respuesta del problema de esta tesis, que revela el potencial explicativo y prospectivo de la Teoría de la hibridación Sociocultural, para explicar, interpretar las (des) conexiones y la (re) construcciones de teoría de la práctica en la formación de docentes de años que inicia en los cursos de enseñanza encuestados. Señal también a la comprensión epistemológica y metodológica consensuada de los sujetos de esta investigación que la transformación cualitativa en el escenario está directamente vinculado al logro de híbridos vivencias prácticas teóricas, revelando que transforman el periodo de prácticas en el sector de hibridación espacio teoría práctica no era una como una sola búsqueda, pero el anhelo colectivo de los sujetos involucrados en la formación de maestros de educación primaria proceso años Iniciales.

Palabras clave: Formación del profesorado; Prácticas: Teoría hibridación; la teoría y la práctica pedagógica.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xii
LISTA DE SIGLAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	15
1. OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA: HIBRIDAÇÃO, ESTÁGIO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO.....	25
1.1 AS HIBRIDAÇÕES HISTÓRICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.....	43
2. O ESTÁGIO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA HIBRIDAÇÃO.....	62
3. A METODOLOGIA: UM CAMINHO HÍBRIDO.....	76
3.1 CIRCUNSCRIÇÃO DOS CAMPOS DE ESTUDO.....	77
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	81
3.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	83
4. ANÁLISE DOCUMENTAL: DESVELANDO OS PONTOS DE HIBRIDAÇÃO TEORIA∞PRÁTICA.....	90
4.1 O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR.....	92
4.2 O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI.....	110
4.3. O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR.....	118
4.4. O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE POSITIVO – UP.....	128
4.5. O COTEJAMENTO DOS DADOS COLETADOS NA ANÁLISE DOCUMENTAL.....	133
5. ENTREVISTA COM O FORMADORES: ENTRECruzando OS DADOS.....	139
5.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. LICENCIATURA∞PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	143
5.2 RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR ∞ ESCOLA BÁSICA: CAMPO DE ESTÁGIO CURRICULAR.....	147

5.3 COMPONENTES CURRICULARES TEÓRICOS/FUNDAMENTOS ∞ ESTÁGIO CURRICULAR.....	151
5.4 METODOLOGIAS DE ENSINO ∞ ESTÁGIO CURRICULAR.....	155
5.5 CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO ∞ CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	157
5.6 TEMPO CURRICULAR ∞ TEMPO DO ESTÁGIO.....	161
5.7 ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO ∞ AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO.....	164
5.8 FORMAÇÃO DO FORMADOR ∞ DOCÊNCIA.....	167
6. CURSO DE FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS: TERCEIRA BASE DE ANÁLISE.....	171
6.1 ATIVIDADE VIVENCIAL. O QUEBRA-CABEÇA: HIBRIDANDO CORPO ∞ MENTE.....	177
6.2 EXPOSIÇÃO ATIVO-PARTICIPATIVA. OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA HIBRIDAÇÃO SOCIOCULTURAL: HIBRIDANDO TEORIA EDUCACIONAL ∞ PRÁTICA DOCENTE.....	179
6.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA – PBL. O CICLOS E AS LINGUAGENS HIBRÍDAS: TRABALHANDO O OLHAR E O FAZER HIBRIDAR.....	182
6.4 PAINEL INTEGRADO. O SEMÁFORO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE HIBRIDA E O QUE PRECISA HIBRIDAR.....	189
6.5 CENTRO DE AVALIAÇÃO QUESTIONÁRIO. EU E O MEU ESTÁGIO CURRICULAR: ENLACES E DESENLACES.....	200
CAP. 7 HIBRIDAÇÃO TEORIA ∞ PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: INDICADORES E PROPOSTA DE DESENHO METODOLÓGICO.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICE A - EPÍGRAFE DO RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO.....	245
APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO E DE ACESSO AOS DOCUMENTOS DO CURSO PEDAGOGIA.....	246
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCALIZADA.....	247
APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.....	248
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA COM O FORMADOR/ UESPI.....	249

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA COM A FORMADORA/ UFPR.....	256
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA COM A FORMADORA/ UFPR.....	272
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA COM A FORMADORA/ UP.....	288
APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - IES 1.....	297
APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - IES 2.....	316
APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - IES 3.....	325
APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO - IES 4.....	332
APÊNDICE M – RELATO VIVENCIAL UTILIZADO NO CURSO DE FORMAÇÃO.....	355
ANEXO DIGITAL 01 - PROPOSTA CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.....	356
ANEXO DIGITAL 02 - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ.....	356
ANEXO DIGITAL 03 - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.....	356
ANEXO DIGITAL 04 - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE POSITIVO.....	356

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01.	RAÍZES ETIMOLÓGICAS DE TERMOS FUNDANTES DA PESQUISA.....	27
QUADRO 02.	ONTOLOGIA AMPLIADA DAS VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS PROPOSTA POR GAMBOA.....	65
QUADRO 03.	EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE COMPÕE O CORPUS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA PCPED/UFPR.....	103
QUADRO 04.	COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	123
QUADRO 05.	COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA/UP.....	130
QUADRO 06.	CONTÉUDOS DOS COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVENDO A ÁREA DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA - PCPED/UP.....	132
QUADRO 07.	SIMBOLOGIA DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS FORMADORES.....	140
QUADRO 08.	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS FORMADORES.....	141
QUADRO 09.	PANORAMA RELACIONAL ENTRE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO.....	165
QUADRO 10.	A COMPOSIÇÃO DAS SESSÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	172
QUADRO 11.	IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ESTAGIÁRIOS.....	174
QUADRO 12.	SISTEMATIZAÇÃO DO SEMÁFORO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO ESTÁGIO CURRICULAR.....	191
QUADRO 13.	CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA ATIVIDADE SEMÁFORO PEDAGÓGICO.....	199
QUADRO 14.	EXPECTATIVAS FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	206
QUADRO 15.	CORRELAÇÃO DAS FASES DO DESENHO SISTÊMICO INSTRUCIONAL (DSI) COM O DESENHO METODOLÓGICO DA PROPOSTA HÍBRIDA TEORIA× PRÁTICA.....	224

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01.	REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DE REDE NEURONAL HUMANA.....	31
FIGURA 02.	TEORIAS PEDAGÓGICAS X PRÁTICA PEDAGÓGICA...	44
FIGURA 03.	REPRESENTAÇÃO DAS HIBRIDAÇÕES PROTO, CONTÍNUAS E DESCONTÍNUAS	72
FIGURA 04.	FLUXOGRAMA DA PRIMEIRA BASE DE COLETA DE DADOS.....	85
FIGURA 05.	FLUXOGRAMA DA SEGUNDA BASE DE COLETA DE DADOS.....	87
FIGURA 06.	FLUXOGRAMA DA TERCEIRA BASE DE COLETA DE DADOS.....	89
FIGURA 07.	CONTEXTOS DISCIPLINARES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFPR/2007.....	97
FIGURA 08.	METODOLOGIAS DE ENSINO E SUAS EMENTAS.....	107
FIGURA 09.	ORGANICIDADE DO EMENTÁRIO DOS COMPONENTES CURRICULARES “PRÁTICA”.....	114
FIGURA 10.	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS PARA OS COMPONENTES CURRICULARES “ESTÁGIO”.....	117
FIGURA 11.	ESPAÇADOR-AMORTECEDOR QUÁDRUPLO UTILIZADO EM REDE DE TRANSMISSÃO ELÉTRICA: VISÃO EM DOIS ÂNGULOS.....	119
FIGURA 12.	PLANTA BAIXA DA SALA DO CURSO DE FORMAÇÃO [sem escala].....	176
FIGURA 13.	FLUXOGRAMA RELACIONAL ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES QUE MAIS CONTRIBUÍRAM NO ESTÁGIO CURRICULAR E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NESSE ESPAÇO.....	209

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01.	RELAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRAISL E CONCLUINTES NO PERÍODO DE 2006-2009.....	34
GRÁFICO 02.	EXPECTATIVAS FORMATIVAS REFERENTES AO ESTÁGIO CURRICULAR.....	205
GRÁFICO 02.	GRADUAÇÃO EM PORCENTAGEM DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR POR CADA GRUPO DE SUJEITOS.....	211

LISTA DE SIGLAS

ANA	-	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPED	-	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APC	-	Associação Paranaense de Cultura
APPA	-	Apresentação Pública de Plano de Aula
APR	-	Aprendente/Aluno
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	-	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPR
CIES	-	Centro Integrados de Educação Superior/UESPI
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
DCNs	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNA	-	Ácido Desoxirribonucleico
DNCPED	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
EST	-	Estagiário/Estagiaria de Pedagogia
FACES	-	Fórum Anual de Ciências, Educação e Sociedade
FAEPI	-	Faculdade Evangélica do Piauí
FORUMDIR	-	Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GEDIC	-	Grupo de Estudo Didática das Ciências
IES	-	Instituições de Ensino Superior
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
MOODLE	-	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NDE	-	Núcleo Docente Estruturante
PCPED/PUCPR	-	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PCPED/UESPI	-	Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena

em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí

PCPED/UFPR	-	Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná
PIBID	-	Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	-	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRODOCÊNCIA	-	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PUC/PR	-	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	-	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESPI	-	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	-	Universidade Federal do Piauí
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVASF	-	Universidade Federal do Vale do São Francisco
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

Esta tese circunscreve-se no campo de estudo e de pesquisa sobre a formação de professores, mais especificamente na formação de profissionais para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste conjunto formativo o estágio no curso de Pedagogia é tomado como objeto de estudo, centrando-se na análise do mesmo como espaço fecundo de hibridação entre teoria e prática na formação inicial de professores.

O estágio reveste-se cada vez mais de importância como componente curricular estratégico para a construção de uma nova configuração de formação inicial de professores e para uma melhor inserção dos futuros professores no seu universo profissional. Isso porque estamos diante de processos que demandam uma nova configuração de estágio, implicando considerar que suas dimensões, quer em termos conceituais, quer em suas práticas, quer em suas relações inter e intrapessoais, são amplas e complexas e extrapolam seu estreito vínculo com o contexto maior da educação e se constitui nos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade.

As justificativas contextuais para a realização dessa pesquisa são indubitáveis. Por um lado, o movimento interno do curso de Pedagogia que com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, em 15 de maio de 2006, vem buscando construir uma nova formação inicial de professores para a educação básica. Este esforço busca que progressivamente se diminua a dicotomia entre formação universitária e formação no contexto da escola, consubstanciando teoria, prática, técnica, metodologia, inter e intradialogicidade e criatividade.

Por outro lado, as pressões dos baixos índices brasileiros de aprendizagem escolar apresentados nos instrumentos de avaliação nacionais, tais como: Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional de Desempenho de Estudante - ENADE, Olimpíadas da Matemática, dentre outros, e nos internacionais, a exemplo do *Programme for International Student Assessment* ¹ - PISA, demandam uma reação do Poder Público para garantir efetivamente políticas educacionais universalizadas e democratizadas - em todos os níveis e modalidades - que contemple ciência, tecnologia e trabalho.

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Além dessas justificativas contextuais, que motivam a realização dessa investigação, também existem as motivações de origens pessoais e profissionais vinculadas às experiências com a formação inicial de professores. No fulcro dessas experiências pessoais e profissionais essa tese tem uma longa história. Entretanto, longe de se constituir uma conclusão, ela pretende, essencialmente, ser uma abertura para o futuro – a reconstrução da própria prática pedagógica.

Três experiências profissionais convergentes contribuíram para que essa investigação fosse realizada: a atuação como professora da escola básica durante os anos 90 até 2000, atuação como docente formadora nos cursos de graduação após os anos 2000 e a participação em programas nacionais de formação docente.

Ao concluir o Curso de Pedagogia, em 1992, com a aprovação no concurso para professor efetivo da Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia ingressando na “carreira” docente, sendo esta a fase mais substantiva de um período ainda em formação, viveu-se intensamente a docência no Ensino Fundamental.

O trabalho docente lançou perspectivas novas e inesperadas. Ao passo em que se percebia que a realidade da escola era muito mais vasta do que se havia aprendido durante a formação - nas inúmeras e variadas leituras, nas reflexões mais aprofundadas sobre as teorias fundamentais da educação e nas vivências no cotidiano escolar proporcionadas pela disciplina estágio supervisionado – aumentava o desejo de descortinar as lacunas existentes entre a formação e o desempenho como educador/a, delineando assim a necessidade de formação continuada.

Nesse contexto, a participação em vários cursos voltados para a área de formação, destacando-se o de Especialização em Alfabetização (UEFS) e as realizações de outras funções de dimensões pedagógicas: orientadora, coordenadora pedagógica, palestrante, comissão de organização de eventos na área de Educação, ministrante de cursos e oficinas em contexto escolar, possibilitaram o melhor entendimento das complexas relações que envolvem o ser professor/a na contemporaneidade, impulsionando a ir além das fronteiras da sala de aula para melhor compreender a Educação em sua ampla abrangência social.

No transcurso formativo, a aprovação e a realização no curso de Mestrado em Educação (UFPR), apreendeu-se outra dimensão da Educação e da docência: a pesquisa. Os estudos sobre as aprendizagens de crianças pequenas em contexto de interação social, alicerçados pelos aportes epistemo-metodológicos da linha de pesquisa “Cognição, aprendizagem e interação social” do Programa de Pós-

Graduação em Educação – PPGE/UFPR – sob a orientação da professora doutora Maria Lúcia Faria Moro, apontaram para o olhar investigativo dos processos gestados no espaço da sala de aula e da escola como corpus de entrelaces sócio-político-cultural que se configuram em movimentos fecundos de construção de fundamentos teórico-prático e de metodologias alternativas.

Atualmente, com a consciência da fecundidade desse conjunto de tirocínios, enxerga-se que esse transcurso profissional se constituiu na ação primeira para a elaboração da questão que norteia essa tese.

Entre os anos de 2000 a 2008, atuou-se no magistério superior em curso de licenciatura em Pedagogia em instituições particulares. As práticas como professora formadora das disciplinas de Didática e de Estágio resultaram inicialmente em uma compreensão mais aprofundada do significado e da complexidade do ato educativo e, posteriormente, na abertura de questões sobre a qualidade da formação docente.

Em 2009, ao ingressar no Magistério Superior Público, através da aprovação no concurso para professor do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e passar a compor a equipe de elaboração da matriz curricular desse Curso, deparou-se com várias dúvidas e questionamentos, tais como: Quem é/será o profissional licenciado que desejamos formar? Como construir uma configuração curricular que garanta a relação estreita entre teoria e prática? Como possibilitar o diálogo construtivo entre universidade e o campo de sua atuação profissional?

No entanto, foi no desenrolar das ações efetivas como professora das disciplinas de Didática e de Estágio na esfera pública, na organização e acompanhamento das atividades nas escolas, campo de estágio, que esses questionamentos se tornaram cada vez mais complexos e ao mesmo tempo mais observáveis sob diferentes aspectos, e nessa dialética tornaram-se cada vez mais definidos.

Aliado a essas ações, as diversas leituras realizadas sobre a temática da formação de professores, sob as mais variadas óticas, e o envolvimento direto com os programas de extensão da instituição em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, proporcionaram uma relação estreita com a proposta dessa investigação ao oferecer uma aproximação diversificada com a educação básica, com vistas ao trabalho compartilhado entre universidade e escola.

Entre os programas e os projetos nos quais se esteve envolvida, destaca-se: Programa Institucional da Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA e com os projetos e eventos pedagógicos periódicos organizados junto ao Colegiado de atuação profissional: EXPERICIÊNCIAS: conhecer, explorar e aprender; Fórum Anual de Ciências, Educação e Sociedade - FACES; Apresentação Pública de Plano de Aula – APPA e Geomorfologia no Ensino Fundamental: uma experiência interdisciplinar entre as disciplinas Estágio e Geomorfologia e as discussões e atividades desenvolvidas no Grupo de Estudo Didática das Ciências – GEDIC.

Assim, o conjunto dessas observações/reflexões/práxis/avaliações/re-elaborações/desafios, no desenrolar da ação profissional docente, contribuíram para a elaboração inicial do problema que norteou a proposição do Projeto de Doutorado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná: como o estágio pode se constituir em um espaço efetivo de hibridação entre teoria e prática na formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Dois argumentos apoiaram essa opção. O primeiro retoma o vínculo profissional com o estágio curricular que aliado aos resultados das pesquisas realizadas sobre esse tema - que apontam para variadas incoerências e inconsistências teórica-prática-metodológicas, para a baixa ressonância das suas ações na formação docente sólida e para a necessidade de uma reorganização urgente desse componente curricular – mas, que ainda não conseguem totalmente sair da esfera de dados de pesquisa para se tornar melhorias concretas na formação.

O segundo surgiu do contato inicial na Teoria da Hibridação Sociocultural popularizada por Néstor García Canclini (2008) a partir da discussão do conceito de terceiro espaço - fundamentado nessa teoria – postulado por Zeichner (2010) como “[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p. 487), proposto como possibilidade de maior conexão entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores nas escolas básicas.

No percurso de aprofundamento - durante a participação do componente curricular Seminário de Tese do curso de Doutorado - o problema foi tomando uma

perspectiva ontológica, não no sentido originário do termo, postulado por Aristóteles (\pm 364 a.C.) voltado para a metafísica, de “teoria do ser enquanto ser”, mas no sentido contemporâneo, re-conceitualizado, referindo-se à teoria do ser social (LUCAKS, 1978). Em nuances práticas, foi hibridando a busca de saber: “como”, perspectiva mais gnosiológica, à busca de: “o que”, “qual”: quais as relações entre teoria e prática no espaço de estágio em quatro cursos de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental? Existem relações entre estágio e demais componentes curriculares do curso formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Em caso positivo, quais e como são essas relações?

Ao mesmo tempo em que a reestruturação da problemática ia assumindo outras posturas, outros olhares nos momentos de discussões coletivas com os diversos pares do curso do Doutorado, a imersão individual nos fundamentos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), criou-se uma relação fluída entre o objeto de estudo, o estágio curricular no curso de Pedagogia e a Teoria² em estudo.

Deve-se esclarecer que um outro argumento para a escolha de tomar a Teoria da Hibridação Sociocultural como lente teórico-analítica das inter-relações teoria-prática no espaço do estágio, afasta-se do sentido da afirmação proferida pelo escritor argentino Jorge Luis Borges (1899-1986) para justificar as suas constantes mudanças de declarações, opiniões e de lugar a partir do qual falava: “Fico cansado de me repetir, por isso digo a cada vez outra e outra coisa” (BORGES, 1978, apud CANCLINI, 2013, p.110), mas aproxima-se do sentido em que as “selfies” representam na atualidade para a fotografia, abrindo novas possibilidades na captura de imagem do ser retratado: ampliação e mudança de ângulos, antes só frontal e horizontal, hoje também vertical e lateral, proximidade do ser retratado, ação conduzida pelo agente retratado, possibilidades de registro dos movimentos, antes marcado pela postura estática.

Irrompe-se, assim, outro olhar sobre o problema: *a Teoria da Hibridação Sociocultural possui potencial explicativo e propositivo para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais no Brasil?* Em caso positivo, como propor uma configuração curricular

² A palavra Teoria com a utilização da primeira letra na formatação maiúscula, será usada, nessa tese, para se referir à Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013).

em que o estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia seja tomado como espaço de hibridação entre teoria e prática no contexto dessa formação?

Dessa questão depreende-se duas metas que implicam em ações metodológicas diferentes, mas que se integram no objetivo geral dessa investigação: analisar e propor. Uma vez integradas, o desenrolar do processo da análise consistiu no encadeamento da proposição.

Assim, o objetivo geral dessa tese é: *analisar o potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, discutida por Canclini (2013), para explicar, interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais*. Para alcançar este objetivo, fez-se a hibridação analítica a partir de três (03) bases de dados: a primeira, análise documental de quatro (04) Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia. A segunda, entrevista focalizada, com quatro (04) formadores do componente curricular Estágio Curricular, e a terceira, curso de formação com uso combinado de aplicação de questionário misto (ao final), para setenta e nove (79) estagiários matriculados nos quatro (04) curso de Licenciatura em Pedagogia, tomados como campo estudo.

Entretanto, o potencial explicativo e propositivo torna-se, nesse contexto de tese, assim manifesto:

1. **Potencial explicativo:** constitui-se no desvelar dos entrecruzamentos teórico-práticos constituintes e constituídos na docência, à luz da Teoria da Hibridação Sociocultural, a partir de uma estratégia reflexiva de momentos de formação de professor, em seu conjunto de análise documental/entrevistas/curso formativo/aplicação de questionário. E na melhor compreensão de que a aprendizagem que se almeja com os Estágios Curriculares concretiza-se no processo de fazer hibridar teoria× prática³, compondo-se como a prática formativa, transformativa e educativa, como “práxis pedagógica”⁴, e o resultado dessas hibridações como a aprendizagem.
2. **Potencial propositivo:** o que se busca, com essa tese, não é elaborar um modelo, um “tipo ideal” de estágio para os cursos de formação de

³ O significado do símbolo × , proposto nesta tese como representação icônica do processo de hibridação, encontra-se explicitado no capítulo dois (2) desse estudo.

⁴ O termo práxis pedagógica foi utilizado nesse espaço como abertura de diálogo com outras pesquisas que conceituam a prática transformativa do professor como práxis. No entanto, por questões de aderência epistemológica será utilizado nesta tese o termo prática.

professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas um caminho metodológico alternativo que desvele, que “traga à luz” a lógica interna das relações teoria×prática no espaço do Estágio Curricular nos cursos de Pedagogia. E, a partir da análise, do fazer falar dos dados coletados em quatro cursos localizados, um no Piauí e três no Paraná, circunscrever indicadores e esboçar desenho metodológico de estágio curricular que se aproxime de seu real objetivo: ser espaço de hibridação teoria-prática.

Para atingir o objetivo geral, outros objetivos específicos foram vinculados:

- Desvelar pontos de hibridação teoria×prática em quatro (04) Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia, à luz dos fundamentos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI,2013), compondo as categorias desta pesquisa em base relacionais/híbridas;
- Analisar as relações sincrônicas e diacrônicas teoria×prática, circunscritas a partir das categorias desta pesquisa, estabelecidas por quatro (04) professores/formadores do componente Estágio Curricular do curso de Pedagogia das universidades, campo de estudo, identificando em suas ações formativas, as dimensões explicativas da Teoria da Hibridação Sociocultural;
- Fomentar nos sujeitos estagiários de Pedagogia a análise entrecruzada das suas experiências formativas teoria×prática em contexto de estágio curricular e os aportes teóricos-metodológicos da Teoria da Hibridação Sociocultural através do curso de formação com uso combinado de questionário misto;
- Organizar indicadores, advindos dos dados coletados, que apontem para um caminho epistemo-metodológico alternativo para pensar/gestar o curso de Pedagogia em sua totalidade formativa teoria×prática;
- Esboçar um desenho metodológico inicial para a composição futura da proposta híbrida teoria ×prática construída na coletividade inter pares.

Para que essa pesquisa seja ao mesmo tempo realista, prospectiva e politicamente possível várias questões necessitam serem postas, investigadas a partir do envolvimento dos diversos universos e sujeitos constituintes desse processo de formação. As questões foram didaticamente organizadas em dois blocos pautados em macro e micro análises.

Perguntas que guiaram as macro análises: que formação de professores está explicitada nos textos legais e currículos oficiais? Como o estágio está institucionalizado nos cursos de formação inicial de professores? Como os Programas Nacionais de fomento à docência na formação inicial se relacionam com o estágio? Como os Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia articulam as disciplinas com a atuação no campo de estágio? Como se constituem a relação Universidade e Escola Básica, campo de estágio? Quais são as exigências decorrentes da seleção de professores para o curso de Pedagogia?

Perguntas que guiaram as micro análises: Qual a formação do formador? Como a formação do formador se relaciona com a sua atuação docente? Qual o perfil do professor orientador de estágio no curso de Pedagogia? Pode-se ensinar saberes da experiência se não se tem experiência de docência? Como as concepções de ensino-aprendizagens do professor formador se arrolam com as orientações de estágio? Que ações pedagógicas devem ser as centrais no estágio? Quais as reais necessidades formativas que se cristalizam no estágio? Como as aprendizagens construídas nas demais disciplinas são mobilizadas no estágio? Quais as dificuldades se revelam no espaço do estágio? Quais as aprendizagens construídas no estágio?

Todas essas questões estão no bojo das preocupações da questão central dessa pesquisa, sua análise permitirá delimitar um campo conceitual próprio ao estudo sobre o estágio curricular dentro de um arcabouço epistemológico híbrido que se constitui em um meio de análise, de rupturas e de prospecção de outra configuração de estágio na formação de professores para os anos iniciais.

A diversidade do referencial teórico foi composta considerando a natureza poliédrica da questão central da investigação. Assim, optou-se por pensar na fundamentação do tema a partir de cinco eixos temáticos: docência, formação inicial de professores; curso de pedagogia; estágio curricular; espaço híbrido.

A Teoria da Híbridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) se constituiu na espinha dorsal teórica desse estudo. Foi tomada como análoga às discussões sobre a natureza do estágio que envolve basicamente dois elementos distintos, mas imbricados mutuamente em suas concepções: teoria e prática e, que se ressimbolizam e se fertilizam na ação docente.

A composição política, fertilizadora, criativa e libertária do conceito de hibridação advindas dos estudos sobre culturas híbridas de Nestor Canclini (2013) nos

autorizaram a denominar o estágio como espaço híbrido a partir das interconexões sincrônicas e diacrônicas entre teoria e prática.

Serviram, também, como base teórica para esse estudo, o conjugado de pesquisas envolvendo a interface temática entre a relação teoria-prática e o estágio na formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, escrito no Brasil nesses quinze anos (2001- 2016) do século XXI:

- Para apoiar as discussões sobre estágio curricular no curso de Pedagogia escolhemos os estudos atuais de Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2005);
- Para tratar do tema formação dos professores nos anos iniciais correlacionado com a relação teoria-prática no curso de Pedagogia optamos pelos trabalhos elaborados pelas pesquisadoras Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009).

No entanto, para se travar um diálogo constitutivo entre teorias, abordagens e pesquisas são definitivamente necessárias algumas rupturas: quanto aos marcos conceituais; quanto á abordagem dos fatos; quanto ao método. O aprofundamento de cada uma dessas rupturas abordadas no discorrer dessa tese serviu de amálgama na análise dos dados coletados.

Na composição textual dessa tese, optou-se pela organicidade em sete capítulos, com estrutura interna diversificadas, mas com unicidade de objetivo: entrelaçar teórica e metodologicamente o objeto de estudo.

O primeiro capítulo - *Os fundamentos da pesquisa: estágio, hibridação, docência e formação* – busca aprofundar conceitos que alicerçam as discussões envolta ao objeto de estudo, analisando-os na maleabilidade de seus vínculos e itinerários históricos e epistemológicos, tomando-os na formação inicial de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na dimensão do Estágio Curricular.

No segundo capítulo - *O Estágio Curricular na perspectiva da Teoria da Hibridação Sociocultural* - articula a aproximação epistemológica e metodológica dos fundamentos de Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) em seus ciclos de hibridação, em seus conceitos de hibridação continua, hibridação descontínua, de hibridação endógena e heterônoma como o Estágio Curricular no curso de Pedagogia, propondo nessa relação o conceito de proto hibridação.

O terceiro capítulo - *A metodologia: um caminho híbrido* – apresenta os procedimentos metodológicos circunscrevendo o campo de estudo e sujeitos participantes, detalhando as três (03) bases de coleta: análise documental; entrevistas e curso de formação com uso combinado de questionário misto, os instrumentos de captação e registro desses dados: gravação em áudio e registros escritos dos sujeitos e pesquisadoras, e as oito (08) categorias de análises.

O quarto capítulo - *Análise documental: desvelando os pontos de hibridação teoria×prática* – detalha a análise de quatro (04) Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia, identificando nesse processo oito (08) pontos de hibridações teoria×prática que se constituíram nas categorias analíticas desta pesquisa.

O quinto capítulo - *Entrevista com os formadores: entrecruzando os dados* – analisa o potencial explicativo da Teoria da Hibridação Sociocultural, a partir dos depoimentos, em entrevista focalizada nas oito categorias analíticas da tese, de quatro (04) professores/formadores do componente Estágio Curricular do curso de Pedagogia das universidades, campo de estudo.

O sexto capítulo - *Curso de formação de estagiários: terceira base de análise* – discute o desenrolar do curso de formação com uso combinado de questionário misto, articulando analiticamente as experiências formativas teoria×prática, dos sujeitos estagiários de Pedagogia, em contexto de estágio curricular, e os aportes teóricos-metodológicos da Teoria da Hibridação Sociocultural.

O sétimo capítulo - *Hibridação teoria×prática no estágio curricular no curso de pedagogia: indicadores e proposta de desenho metodológico* – organiza os indicadores que emergiram dos dados coletados nas três bases analíticas, esboçando um desenho metodológico inicial para a composição futura da proposta híbrida teoria×prática construída na coletividade interpares.

Nas considerações finais, desenvolve algumas reflexões sobre as relações híbridas, contínuas, descontínuas proto, endógenas e heterônomas, entre os resultados propositivos da tese com a atual configuração do cenário das políticas públicas nacionais, situando-as na atual Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 241/55, do Governo Federal, que estabelece teto de gastos públicos pelas próximas duas décadas, inserindo neste contexto de medida a educação e a formação de professores.

Ao final são apresentadas as referências e, em seguida, o conjunto de apêndices e anexos - impresso e em mídia digital - utilizado na composição da tese.

1. OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA: HIBRIDAÇÃO, ESTÁGIO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO.

O corte vertical e horizontal no terreno teórico-prático do objeto de estudo dessa investigação - o estágio curricular na formação inicial de professores da educação básica no Brasil – longe se constitui uma espiral homocêntrica em que todos os seus raios de conexões temporais, pedagógicos e relacionais convergem para um único ponto, revelou-se como uma espiral com diversos centros, com circunferências que historicamente se inter cruzam em raios formativos interculturais desenvolvidos ora em sentido horário, focado nas tradições, ora em sentido oposto, nos anseios de mudanças. Com curvas compostas pelas incompletudes dos seus arcos que se aproximam e se repelem em dinâmicas variações de teorias e de práticas docentes. Uma espiral que se mostra pelas lentes das Ciências humanas, sensíveis às complexidades, as fragmentações, as pluralidades, as provisionalidades, as diversidades.

O recorte temporal dessa tese é a contemporaneidade, pois foi a partir do olhar investigativo do atual processo educacional brasileiro, da sua cultura, da formação dos seus agentes sociais, que se irrompe como híbrida, que fincamos os pilares analíticos dessa fundamentação, que estamos chamando de teórico-prática.

Esse olhar híbrido da contemporaneidade que a toma em seus entrecruzamentos de culturas, em suas mesclas de identidades, em suas fusões glocalizadas⁵ e globalizadas, em suas simbioses de discursos rotulados como oficiais, científicos, populares, marginais, em suas dinâmicas sócio histórias pendulares que resiste e/ou que cinde as mudanças, em suas provisionalidades de oportunidades profissionais, em sua simultaneidade de acontecimentos, em seus processos de (in)constantes e de não-lineares construções, desconstruções e estagnações, nos impulsiona a questionar as discussões sobre as expressões de “modernidade” e “pós-modernidade” e a não adotá-las como categoria nessa tese.

Dois argumentos orientam essa decisão: o primeiro, é impossível sintetizar sob um único nome a complexa sociedade mundial em seus variados formatos, processos e culturas, o segundo, a dificuldade de definir o que é moderno e o que é pós-moderno, diante da contradição de que ambos os termos são conceituações

⁵ Termo utilizado por Canclini (2013) para se referir ao movimento desenvolvido do local no global. Ao contrário de globalizadas, que é o global no local.

simbólicas criados para delimitar as fronteiras de temporalidade em uma história que se apresenta e se sustenta em seus paradoxos de fluidez, de (des)regularidades, de heterogeneidade, de (des)contextualização, de entrecruzamento de intercepção e em seus devir, em estar sempre em aberto

Raciocínio similar foi aplicado à concepção de professor, nessa tese, compreende-se que as abordagens de constituição profissional de professor reflexivo (SHÖN, 1997; TARDIF & LESSARD, 2005), de professor intelectual crítico (GIROUX, 1990), de professor prático (ZEICHNER, 2010) e de professor pesquisador (PIMENTA & LIMA, 2005, dentre outros) se tomadas de forma excludentes, isoladas analisam apenas um aspecto precípua da ação docente. Embora sejam inegáveis as contribuições dessas teorias e abordagens para o pensar a formação do professor, optar por uma dessas concepções, é como arraigar-se em terreno movediço sem chegar ao solo da questão. Por outro lado, assumidas em conjunto podemos “cair” na armadilha do ecletismo, do relativismo e do pluralismo metodológico⁶ extraviando do ponto central desse estudo. Acrescenta-se a essa justificativa que o perfil de professor definido pela Instituição de Ensino Superior – IES, será tomado como balizador da análise da proposta.

Por isso, defende-se nessa tese a proposição de que não há muito sentido em optar por uma, duas ou mais dessas concepções de professor, adotando-as como categorias “desconectadas”, e de que o termo *professor*, não só pela sua significação etimológica⁷ como pela sua construção sócio-histórico-cultural, é suficiente para denominar e resgatar a genuína ação docente.

No entanto, desconsiderar os laços históricos que envolvem o nosso objeto de estudo e não analisar os seus elos e nexos com o passado seria como cerca-lo com tapumes frágeis e insustentáveis. O exercício cognitivo desenvolvido na fundamentação teórico-prática dessa pesquisa foi de analisar o presente puxando as suas conexões, seus registros sócio-históricos-culturais.

O estudo etimológico dos termos que substanciam essa tese: hibridação, estágio, docência e formação, constituiu-se em um dos primeiros passos na tentativa

⁶ Abordaremos com mais profundidade esses conceitos no desenrolar desse capítulo.

⁷ O termo professor, formou-se a partir do latim *profiteri*, com o significado de professar. Formado por *fateri* (confessar), com o prefixo *pro-* (diante, com o sentido de «diante de todos, à vista»). A partir de certa época, um professor passou a ser aquele que «professava», ou seja, que declarava publicamente que possuía conhecimentos em determinada área do saber e que podia transmiti-los. Disponível em <http://letratura.blogspot.com.br/2006/04/etimologia-e-semantica-professor.html>.

de circundar nosso objeto de estudo. Explicitar os significados e os significantes dos quais esses termos se originaram, em seus sentidos primeiros, contribuíram não só no entendimento dos desdobramentos históricos pelos quais passaram esses termos, pois “as palavras guardam em seu corpo as marcas de sua história, de sua origem. Seus significados primeiros permanecem vivos, e suas raízes alimentam continuamente o imaginário...” (BARBOSA-LIMA, *et al*, 2006, p. 236). Mas, também ajudaram a melhor compreender como são vivenciados no cotidiano da prática escolar na atualidade em seus sentidos explícitos e implícitos, em suas lacunas e suas potencialidades.

O quadro a seguir apresenta, de forma didática, os termos: estágio, hibridação, docência e formação, em suas definições etimológicas e em seus desdobramentos históricos. Aponta também para, a partir desses termos, a derivação de palavras correlatas, que se juntam ao rol de conceitos discutidos nesta tese.

QUADRO 01. RAÍZES ETIMOLÓGICAS DE TERMOS FUNDANTES DA PESQUISA.

TERMOS	DEFINIÇÃO ETIMOLÓGICA	DESDOBRAMENTO HISTÓRICO DO TERMO
Hibridação	Origem do grego HYBRIS, que deu origem a palavra latina HYBRIDA (±1836). Que significa resultante do cruzamento de espécies diferentes que se afasta das leis naturais.	Em 1844 registra-se no francês a utilização da palavra HYBRIDE significando que está constituído de elementos diferentes. Só em 1873 são utilizadas palavras correlatas, tais como: híbridez, hibridismo e hibridação. Significando qualidade, condição de híbrido.
Estágio	Origem do Latim Medieval: STAGIUM. Que significa período preparatório, etapa.	Em 1630 foi cunhada no Francês: STAGE. Que significa período de treinamento. Por extensão, em 1810 incide designar o curso de uma doença ou as etapas de um fenômeno biológico. Em 1881 passa-se utilizar os verbetes estagiar e estagiário.
Docência	Origem do latim DOCĒRE. Que significa ensinar	Em 1890 da conjugação do verbete DOCĒRE (part. pres.) DOCENS – ENTIS registra-se docente; docência.
Formação	Origem do Latim: FORMA. Que significa modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta; configuração; feito; molde.	No século XII registra-se no francês o verbo FORMER, formar. Já no século XIV originária da palavra FORMA registra-se a palavra latina FORMATIO significando formação.

FONTE: CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**, 2010.

Exceto pelo termo hibridação que tem origem grega atrelada explicitamente às áreas de conhecimento Ciências Biológicas e ao longo da história vai sendo incorporado/hibridado a outras áreas, os demais tem sua gênese em verbos latinos relacionados às Ciências Humanas.

O olhar ampliado dessa derivação linguística desses termos demonstra historicamente um traço marcante de como as fronteiras conceituais entre as áreas de conhecimentos foram se constituindo em seus nichos e em suas especificidades. Na contemporaneidade, em detrimento a todo o discurso em defesa à dialogicidade e da quebra de fronteiras entre as áreas de conhecimentos ainda, percebe-se claramente o fechamento epistemológico irrestrito entre essas áreas.

Um dos exercícios metodológicos dessa tese foi fazer dialogar diferentes áreas de conhecimentos na explicação do objeto de estudo com a devida vigilância para não se constituir em uma bricolagem, em um ecletismo, sem se descuidar da aderência e coerência teórico-metodológica. Nessa perspectiva, apresenta a discussão dos seus quatro termos fundantes sem as fronteiras dos subitens, preferindo-se, nesse espaço, a maleabilidade de um texto contínuo que permite o “ir e vir”, o diálogo articulado e o movimento constitutivo de seus conceitos, de suas historicidades, de suas universalidades e de suas singularidades no contexto atual.

Historicamente as Ciências Sociais vêm abraçando novos termos originariamente de outras ciências, tomando-os “[...] nas operações epistemológicas que situem sua fecundidade explicativa e seus limites no interior dos discursos culturais: permite ou não entender melhor algo que permanecia inexplicado?” (CANCLINI, 2013, p.xxi). Os exemplos de reelaboração e ressignificação são abundantes: *reprodução social*, oriundo do conceito biológico ‘reprodução’; *capital cultural*, ressignificado do termo econômico ‘capital’; *oficinas pedagógicas* elaboradas do termo da mecânica ‘oficinas’, dentre outros.

Nesse ponto, há de se perguntar, o que significa híbrido e hibridação? A localização do conceito de híbrido em dicionários impressos da Língua Portuguesa⁸ – consulta realizada em quatro (04) de maior circulação no país – evoca-o com o

⁸ Adj.; sub. masc.1. gen., diz-se de ou organismo formado pelo cruzamento de dois progenitores de raças, linhagens, variedades, espécies ou gêneros diferentes e que freq. é estéril [O hibridismo, natural ou manipulado, é comum entre as plantas, mas o exemplo mais conhecido é o burro ou mula, cruza entre o cavalo e a jumenta ou entre a égua e o jumento; simb.: x] ;2. Ling., diz-se de ou palavra formada por elementos tomados de línguas diferentes, como bicicleta : bi (latim), cicle (grego), eta (dim.f., do italiano etta). (HOUAISS, 2009).

estatuto de “mistura de elementos”, de “heterogeneidade” e de “cruzamento”, aproximando-o da ideia de mestiçagens – fusões étnicas –, de criouliização, quando referindo-se às misturas interculturais, no sentido de “língua e cultura criadas por variações a partir da língua básica e de outros idiomas no contexto de tráfico de escravos”(CANCLINI, 2013 , p. xxviii) e de sincretismo – fusões de crenças -. A citação abaixo retirada de um dicionário *online*⁹ ilustra essa composição do termo híbrido e ampliam essa discussão citando exemplos de sua utilização. Ressalta-se que os grifos em negritos, foram acrescentados nesse estudo para ilustrativos.

Genética. Diz-se daquilo (animal ou vegetal) que foi alvo do cruzamento entre espécies, raças, variedades ou gêneros distintos, sendo seu descendente (no caso de um animal) geralmente infértil: soja híbrida; a mula e o burro são exemplos de animais híbridos. **[Por Extensão]** Genética. Diz-se de quem possui progenitores cujos genótipos, composição genética, são diferentes; mestiço: indivíduo híbrido. **[Linguística]** Diz-se do vocábulo que se forma a partir da junção de palavras pertencentes a outra(s) língua(s). **[Figurado]** Caracterizado por ser composto por elementos diferentes: gênero de dança híbrido. Automóvel/Carro Híbrido (**elétrico**). Um automóvel que possui e pode funcionar com um motor de combustão (normalmente movido a gasolina) e/ou com um motor elétrico. Monitor Híbrido. **[Informática]**. Geralmente se pode referir a um monitor de computador que também funciona como televisor ou tablet. Agente Híbrido. **[Telemarketing]**. Designação dos operadores que, num atendimento telefônico, tentam recuperar a chamada, discando para o número que aparece na bina (identificador de chamadas do telefone). (DICIONÁRIO DA LINGUA PORTUGUESA ONLINE, 2016).

No processo de rastreamento conceitual e identitário do termo híbrido, identificou-se suas raízes percussoras na Teoria Aristotélica envolvendo as relações híbridas entre corpo e mente, ideias e matéria, abstrato e concreto. Revelou-se também nesse processo, que há um consenso em identificar e em suas referências iniciais a Plínio, o Velho (23 - 79 d.C.), que “mencionou a palavra ao referir-se aos migrantes que chegaram a Roma em sua época” (CANCLINI, 2013, p.xvii).

Na mesma busca acima, registrou-se que na Biologia, o termo híbrido, prolonga-se, mescla-se passa a ser tomado também, como hibridismo, referindo-se a cruzamento entre espécies. Em meados do XX, hibrida-se como um conceito social amparando as discussões sobre identidade, combinações e fusões de expressões culturais e autenticidades.

⁹ Dicionário *On line* da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/hibrido/>.

Ao final do século XX e início do século XXI ganha maior plasticidade terminológica e conceitual, hibridação - ênfase no processo - contribuindo em diversas áreas do conhecimento na identificação, na produção e na explicação de processos heterogêneos e de conexões de ações e de conceitos (CANCLINI, 2013).

Na contemporaneidade o termo híbrido, tomou para si o que o mesmo descreve, no chão da sua construção linguística e sociocultural, hibridou-se em diversas dimensões e palavras, mas resguardando em sua base de significados a ideia de “movimento de trânsito e provisionalidade” (CANCLINI, 2013, p. xxv). Assumindo, também o sentido de identificação e explicação de “múltiplas alianças fecundas” (ibdem, p. xxi).

Híbrido, hibridismo, hibridação e hibridização são os atributos que mais freqüentemente têm sido utilizados para caracterizar variadas facetas das sociedades contemporâneas. Essas palavras podem ser aplicadas, por exemplo, às formações sociais, às misturas culturais, à convergência das mídias, à combinação eclética de linguagens e signos e até mesmo à constituição da mente humana. (SANTAELLA, 2008, p.20).

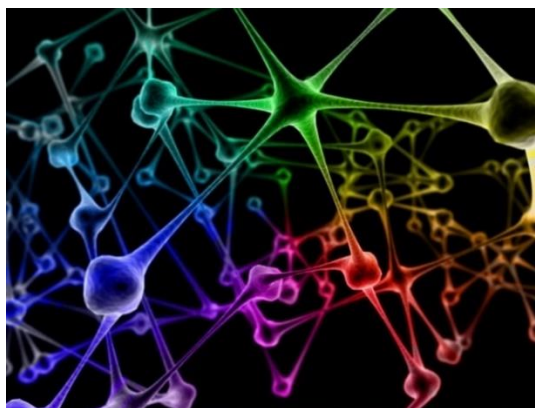
Optou-se nesse estudo pelo uso do termo hibridação ao invés do termo hibridismo, amplamente divulgado, por duas razões: a primeira, pelo significado controverso na Língua Portuguesa do sufixo *-ismo* que possui ainda uma forte conotação histórica atrelada a medicina, utilizado para designar “uma intoxicação de um agente obviamente tóxico” (HOUAISS, 2009), ou seja, uma patologia, um limite, a segunda, pela rede de conceitos atrelada a ideia de hibridação: de movimento, de ação, de contradição, de interação, de fusão, de ambivalências, de provisionalidade. Para ir além da análise dicotômica fundamentalista entre teoria e prática é nessa rede de conceitos que devemos situar a hibridação.

Visualmente, o conceito da hibridação se aproxima da imagem de rede neuronal humana em que os entrelaces dos seus neurônios extrapolam, muitas vezes, a consciência de quem os possui. Com movimentos simultâneos, com conexões de complexidade sempre em aberto e com ligações marcada por provisoriedade: ora indo muito além das expectativas, ora por interrupções e ora por incompletude, tanto na rede neuronal como nos processos de hibridação socioculturais há a impossibilidade de demarcar tanto o início, a “neurônio primeiro”, quanto o fim das conexões, diante das imensuráveis possibilidades e perceptivas de articulações.

Além disso, a ideia de “neurônio primeiro”, na leitura dessa tese se aproximaria da busca de um “neurônio puro” sem hibridações, da teoria e/ou da prática

desencadeadora de todas as outras, fundamento que não encontra sustentação na Teoria de Hibridação. Ao contrário, essa teoria postula, assegurada nos estudos até esse momento, que em se tratando de hibridações socioculturais - e nesse estudo na delimitação do olhar investigativo hibridações educacionais – não há elementos, nem ideias, nem invenções, nem práticas, nem teorias, nem aprendizagens, nem qualquer tipo de ação humana genuinamente puros/puras (CANCLINI, 2013).

FIGURA 01. REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DE REDE NEURONAL HUMANA



FONTE: <http://the-nexian.me/home/interviews/160-unlocking-the-doors-of-perception-what-google-s-new-machine-tells-us-about-the-mind>

Esses processos incessantes, variados - característicos da rede neuronal humana - de hibridações entre conhecimentos (contínuos, descontínuos, proto)¹⁰ não fundamenta a noção de conhecimento como relativo, tal como, popularizado nos chavões de adolescentes e jovens em algumas escolas - geralmente em momentos de mediações de “novo” e/ou de aprofundamento de conhecimento - permeando a ideia de que “o que é conhecimento para você [se referindo ao professor] não é pra mim!”. Mas, questionam, a tendência de se conceber o conhecimento na clausura dual de ‘conhece ou não conhece’, ‘sabe ou não se sabe’. Apontando para a perspectiva flutuante, inconstante e não gradual do processo de elaboração do conhecimento.

Posto isto, a espiral que seguimos ao estudar o estágio na formação inicial de professores apontou para o olhar o Curso de Pedagogia não como “complicado” como se apregoam internamente nas diversas grutas universitárias, nem somente como um

¹⁰ A discussão desses conceitos de hibridação, encontra-se no capítulo 3 desta tese.

curso complexo, e nem somente “genuinamente prático” (LIBÂNEO, 2002), contudo como um curso híbrido. Híbrido na sua gênese, em seu objeto, em suas relações, em seus princípios, em sua constituição matricial, em sua organização, em seus conhecimentos, pois a sua existência está precipuamente ligada a coexistência de processos socioeducacionais nos quais as teorias e práticas se combinam simultaneamente para gerar novas teorias, novas práticas e assim novos conhecimentos (CANCLINI, 2013).

O termo estágio embora presente, *a priori*, uma definição mais geral vinculada a treinamento, a etapa, em seus desdobramentos históricos, no francês, ganha maior visibilidade nas áreas de conhecimentos das ciências biológicas e das ciências da saúde difundido como a fase de ciclo de vida de plantas e animais e como o curso de uma doença. Nesse contexto foi equivocadamente entendido como sinônimo da palavra estádio que provém do grego *stádion*, através da derivação do mesmo termo latino *stadium*. No entanto o termo *stádion* significa medida de uma pista, competições de corrida, ginástica e outras modalidades de atletismo¹¹. Assim, estágio e estádio possuem significados etimológicos e sociais diferentes.

Por conseguinte, na língua portuguesa o termo estágio apontou para o seu uso em diversos meandros: estágio de consciência, estágio de produção, estágio dominante, estágio de desenvolvimento, estágio da escrita, estágio evolutivo, estágio de estudantes, estágio curricular, estágio supervisionado, estágio não obrigatório, estágio remunerado, estágio probatório, estágio forense, dentre outros, perpassando assim pela maioria das grandes áreas do conhecimento. No entanto, essas diversidades de uso podem ser lapidadas em duas concepções: a primeira o estágio entendido como fase que se desenvolve naturalmente ao longo de um determinado processo e a segunda como período de vivência em que se aprende, ou se deveria aprender, algo, - um conhecimento, um saber, um conteúdo, uma metodologia, um componente de uma determinada formação, dentre outros. Essa tese se configura na segunda concepção de estágio.

Ao estudar conjuntamente essas categorias, tornou-se manifesto o cerne implícito em toda pesquisa sobre formação docente: o que significa ser professor? Cabe então afirmar que a análise do estágio na formação inicial de professor requer

¹¹ Para mais aprofundamento acessar <http://www.jmrezende.com.br/estadio.htm>

pôr lado a lado os significados explícitos e velados de ser professor na sociedade atual e os significados defendidos e desejados nas teorias educacionais.

Esse estudo conjunto também desvelou o vínculo cada vez mais estreito entre a crise na educação, propalada desde muitas décadas do século passado e as obliquidades entre teoria e prática na formação de professores. O sentido antes dessa crise não mais se sustenta só no passado, hibridou-se, alargou suas dimensões, apresentou-se em forma de exclusão social. Se essa crise na educação ao final da década de 1970 tomava perfil de denúncia, de expressão, em 1980, aprofunda-se, torna-se em números, em estatística, em concretude de externalidades sociais em forma de reprovação, de evasão, de baixo índice de aproveitamento medidos, à época, em teste quantitativos, como por exemplo o Teste de Quociente de Inteligência - QI.

No desenrolar da história, o olhar micro dessa crise na educação amplia-se passando a ser compreendida a partir de uma análise macro que a relaciona a crise econômica e social pelas quais o nosso país atravessava e ainda atravessa. Criando híbridas raízes vai se tornando quase como uma crise nacionalmente ubíqua em que todos e todas falam, sentem e reclamam por mudanças. Nesse contexto, aliado à necessidade de uma nova política de formação de professores - que não é efetivamente implementada, plano de carreira que quase nunca é revisto e atualizado monetariamente - e das inúmeras lacunas da Lei de Diretrizes Bases que vigorava à época - não mais condizendo com a realidade do momento - o que parecia um problema estrutural, torna-se tão profundo, que se transfigura em aspecto de patologia: “a educação está doente”, “o mal-estar na educação”.

A década 1990 segue apontando para a problemática como mal-estar: de estar na educação, de ser professor, de pertencer a uma escola pública que se apresentava enfraquecida, débil, febril, sem forças para lutar, sem argumentos.

Quando enfim a crise na educação se assevera, com as frágeis forças que restam, bandeiras de lutas começam a ser levantadas por grupos de ativistas da educação. Diante dessa reação, paliativos começam a ser ministrados pelos poderes públicos dando a sensação aqui e ali de melhora, de revitalização, de preocupação e de cuidado com a educação.

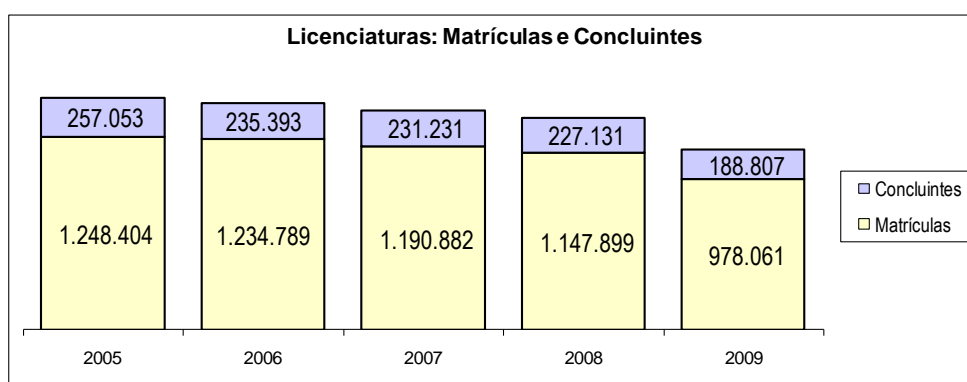
Eis que bandeira de lutas se transformam em movimentos de lutas, esses movimentos reclamam e pedem uma nova educação no país, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que cristalize e contemple as atuais reivindicações,

os anseios por educação de qualidade para todos e todas e as novas demandas contextuais redesenhadas pela insurgência do “novo mundo tecnológico” caracterizado por novas relações de trabalho e por outras formas de ensinar e aprender.

A escola e todos os seus agentes embora inseridos no contexto maior nessa realidade de efervescentes mudanças, não conseguem ainda garantir, por questões diversas com raízes de profunda ligação política/econômica, a maioria dos atuais anseios que permeavam e ainda permeiam o universo da educação brasileira, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996.

Conhecemos bem esses desenlaces. Quando se observa o declínio das matrículas e o reduzido número de concluintes nos cursos Licenciatura demonstrado os últimos dados oficiais (BRASIL/MEC, 2010), adverte-se para um dos desdobramentos concretos do divórcio entre o que se propõe e o que se concretiza, entre o que se teoriza e o que se realiza. Induzindo, também, para uma nova via de discussão e para uma suscitação prática: ser professor não é o anseio das novas gerações. O gráfico abaixo ilustra bem essa realidade.

GRÁFICO 01. RELAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL E CONCLUINTES NO PERÍODO DE 2006-2009.



FONTE: BRASIL/MEC, Censo da Educação Superior, 2010.

A que se deve essa discrepância? Além da óbvia constatação de que “ser professor” na contemporaneidade não é expressão emergente, faz-se necessário esclarecer que esse olhar para a profissão docente, que se multiplica e se mescla em tantos fragmentos e cruzamentos, que se encobre no recrudescimento de uma crise, de um “mal-estar na educação”, que parece não ter fim fazendo-o parecer um

problema ubíquo, não possui uma ordem explicativa única. Mas, pluraliza-se cada vez mais atrelada à falta de qualificação profissional docente, desvalorização sociocultural do papel do professor, o baixo status financeiro da profissão¹², a falta de financiamentos adequados e o esvaziamento da função precípua da formação de professores - que é de formar sujeitos capazes de se integrar no tríplice universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica (SEVERINO, 2002), colocando em questão as políticas públicas nacionais para a educação, os programas de Formação de Professores assim como a estrutura institucional e curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades brasileiras.

Devemos ressaltar ainda que esses dados numéricos mostram relação direta com o problema dessa pesquisa, não só porque se constituem em fatos da real necessidade de sua realização, mas porque apontam para uma lacuna, não explicitada diretamente, porém subjacente a essa realidade: a dualidade teoria-prática nos cursos de Licenciaturas no Brasil.

O percurso dessa questão, que toma a teoria e a prática como exteriores uma à outra, como ações fixas, mostra outro desencontro paradoxal entre as concepções pedagógicas que permeiam o curso de Pedagogia: oscilação que desloca a importância da teoria e da prática, dependendo da perspectiva epistemológica assumida, ora a prática girando em torno da teoria, ora a teoria girando em torno da prática. Essa bifurcação entre as tendências pedagógicas manifesta-se não só nas escolhas metodológicas, nas técnicas, nas bibliografias utilizadas, nas disposições dos componentes curriculares ao longo do curso, nas ementas, nos conceitos e teorias abordados, mas também na fragmentação da ação docente do futuro pedagogo em seu principal espaço profissional: a escola básica.

Mas, qual/is/ a/s/ razão/ões/ última/s/ da dessa fragmentação teoria/prática? Por que os diversos empreendimentos educacionais: políticas públicas, pesquisas, propostas, programas governamentais ou não governamentais, realizados até o momento, voltados para a articulação teoria-prática na formação docente acabam se constituindo - quando não fracassam – em experiências particulares, pontuais sem que atinja o fim pretendido? Por que não conseguimos resolver efetivamente essa fragmentação, se na contemporaneidade, sua superação insurge como consensual

¹² O lugar simbólico que a profissão docente ocupa na atualidade no sistema societário de hierarquização profissional é a de “profissão de pobre”.

entre os variados segmentos envolvidos no processo educacional, além de que a grande maioria dos diversos indicadores de qualidade da educação formal indicam a necessidade e a importância da conexão teoria/prática?

Porque não atacamos a raiz do problema. Essa parece ser atualmente, a resposta mais utilizada e aceita nos meios acadêmicos. Essa ampla aceitação reside na implacável constatação de que a Educação está intrinsicamente ligada às diferentes esferas socioculturais. A busca da resolução de suas infindas problemáticas implicaria em mudanças em diversos campos da sociedade. Seguindo a lógica da afirmação acima, não poderá haver porvir para o já antigo problema da fragmentação teoria e prática na formação do licenciado em Pedagogia enquanto oscilarmos as mudanças entre as tentativas de iniciativas de raiz eminentemente acadêmicas e de empreendimentos marcados pela malemolência política.

A partir dessa premissa da inter-relação sócio-econômica-cultural da educação vários pesquisadores veem esteando os eixos de suas argumentações. Dentre esses pesquisadores, tomaremos um exemplo, Pierre Bourdieu (2004), que julgamos ser representativo dessa compreensão da educação como um campo social intrinsecamente ligada e a serviço do *corpus* societário e da reprodução dos sistemas das relações entre as classes sociais.

O termo campo na sociologia bourdiana é utilizado para designar “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência [...] é um mundo social como os outros, mas que obedecem a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Nessa ótica, a escola também é entendida como um campo. A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu (2004) contribuiu, também, no fortalecimento da base empírica sobre análise da escola como um campo de lutas envolvendo os diversos tipos de capitais: econômico, social, cultural – em seus três estados incorporado, objetivado, institucionalizado – e simbólico

Os estudos sobre as formas básicas dos capitais - econômico, cultural, social e simbólico - mantidos pela sociedade para a conservação e perpetuação de suas estruturas e de suas classes sociais, conduziram Pierre Bourdieu a cunhar o termo reconversão, definido como “a transformação de uma espécie de capital em outro, como condição para a manutenção das posições individuais ou grupais na sociedade mais ampla” (BOURDIEU, 1979, p.54).

Ao aprofundar teoricamente o conceito de reconversão, Bourdieu, delinea duas classificações: a reconversão vertical e reconversão transversal. Ambas ocorrem devido às relações de forças das circunstâncias vivenciadas por um indivíduo ou por um grupo dentro de um determinado campo resultando em “alteração da estrutura patrimonial” (loc. cit.).

Posto isso, por reconversão vertical entende-se os deslocamentos de posições individuais ou grupais dentro de um mesmo campo e, no recorte desse estudo, quando um agente passa de estudante de pedagogia a professor de educação básica, ou de professor de educação básica para professor universitário. Por outro lado, a reconversão transversal acontece com o objetivo de manter a posição dentro do campo. Um exemplo dessa reconversão ocorreu diante da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (art. 62), estabelecendo um prazo de até 10 anos para o seu “total” cumprimento, ocasionou a busca pela formação universitária por parte do grupo de professores que, em efetivo exercício na educação básica, visava salvaguardar sua posição, mas ainda não possuía tal formação.

Partindo e referenciando o conceito de reconversão de Bourdieu (1979), Nestor Garcia Canclini (2013), discute o significado cultural desse termo, utilizando-o para

explicar as estratégias mediante as quais um pintor se converte em *designer*, ou os burgueses nacionais adquirem os idiomas e outras competências necessárias para reinvestir seus capitais econômicos e simbólicos em circuitos transnacionais (CANCLINI, 2013, p.xxii).

Nessa mesma linha teórica, Canclini (2013) faz alusões às estratégias de reconversão econômica, exemplificando: quando artesões camponeses “vinculam seu artesanato a usos modernos para interessar compradores urbanos” (loc. cit.). E a reconversão simbólica vinculada à adaptação de saberes e ressignificações culturais diante de “novas” razões e/ou demandas sociais, como por exemplo, quando os professores reformulam sua cultura de trabalho docente ante as novas tecnologias; aulas com utilização de *slides*, vídeos conferências, *tablet*, dentre outros.

No entanto, o que não está dito em Bourdieu (2004) que reconversão significa movimento, a circularidade, e mudança de perceptiva, está posto em Canclini (2013).

Entender as estratégias de reconversão na transformação de uma espécie de capital a outra, conduz, primeiramente, ao olhar ampliado desse conceito, aplicando-o à noção de *habitus* (reconversão de *habitus*) e, posteriormente, ao olhar delimitado a partir do objeto de estudo dessa tese – o estágio no curso de pedagogia – em reconversão de *habitus* estudantil em *habitus* professoral.

A cadeia teórica que sustenta as concepções de *habitus* professoral e de *habitus* estudantil foi postulada por Marilda da Silva (2005, 2011) derivando dos estudos de Pierre Bourdieu (1967-2002)¹³ sobre *habitus* e da formulação teórica da “epistemologia da prática docente”, principalmente da categoria “experiência” aprofundada por Edward Palmer Thompson, em 1981¹⁴.

Para melhor compreender o conceito de *habitus* professoral e *habitus* estudantil faz-se necessário precisar a noção de *habitus* postulada por Bourdieu (1983). Por *habitus*, entende-se,

[...] o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente regulamentadas e reguladas sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983, p.15).

Deste modo, a efetivação do *habitus*, na concepção bourdiana se dá no exercício coletivo e/ou individual de práticas sociais que no seu desenrolar se configuram como um conjunto de elementos organizados, como estruturas estruturadas e estruturantes de comportamentos, de disposições, de pensamentos e de percepções interiorizadas (com mescla de falso viés de pertencimento e de decisões nas escolhas) pelo indivíduo mediante processo de socialização.

Com esse recorte do conceito, ressalta-se a dimensão não mecanicista do *habitus*, ao contrário do que, equivocadamente, é comum se criticar, “o *habitus* não seria apreendido – mentalmente assimilado, compreendido – e sim aprendido,

¹³ A noção de *habitus* é central na abordagem de Bourdieu, foi sendo sistematizada ao longo de seus trabalhos. Para informações mais detalhadas, ver: MEDEIROS Cristina Carta Cardoso de. **A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (1965-2004)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2007.

¹⁴ Para informações mais detalhadas sobre a utilização da categoria de experiência, acessar: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300016.

incorporado, passando então pelo corpo e não pela consciência.” (MEDEIROS, 2007, p.174). No entanto, a tomada de consciência poderá ocorrer mediante a realização de autoanálise em que o agente desnaturaliza as condutas incorporadas, descortina as disposições da ordem societária.

Parte-se então para a definição de *habitus* professoral um “conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras.” (SILVA, 2005, p.161). Outrossim, os professores produzem e reproduzem práticas que guardam em si semelhanças e que são perceptíveis em suas ações objetivas, observáveis, exteriorizadas – em sua *hexis*. “A *hexis* é a exteriorização da interiorização, o *ethos*, as disposições da objetivação da *hexis*. O *habitus* é em si a *hexis*, o que se observa” (loc. cit).

Por sua vez, o *habitus* estudantil se consubstancia durante o processo de formação docente.

Um licenciando recebe informações, apreende saberes, vivencia experiências com os conteúdos curriculares que dizem respeito à profissão docente e ao trabalho pedagógico (para trabalhar apenas com macrocategorias da formação), tem acesso a sistematizações organizadas com dados empíricos, manuseia balizamentos teóricos, desenvolve várias competências e procura a relação entre teoria e realidade, entre outros. Mas não está, em tais situações, praticando o ofício docente. Tampouco está produzindo ou reproduzindo o *habitus* professoral. Está, por assim dizer, reproduzindo o *habitus* estudantil (SILVA, 2011, p. 351).

As reflexões advindas desses conceitos lançam questões que abrem espectros no olhar o objeto de estudo dessa investigação: a docência no espaço do estágio desenvolvido pela(o) licencianda(o) se estruturam como *habitus* ou prática docente? E ainda, sobre a natureza desse *habitus*, se estudantil ou professoral? Partindo do pressuposto que o estágio curricular, compreendido como espaço de hibridação entre teoria e prática na formação docente, possibilite a reconversão de *habitus*: como e quais as estratégias de reconversão do *habitus* estudantil em *habitus* professoral são mobilizadas no contexto desse estágio?

Pode parecer dissonante chamar ao diálogo, à discussão conceitos da teoria da reprodução¹⁵ nesse estudo fundamentado na abordagem da hibridação que se alimenta de movimentos, provisionariedade, transito de conhecimentos e ideias de transformação. No entanto, o objetivo é aproximar duas abordagens que em alguns

¹⁵ Nomenclatura amplamente divulgada no Brasil para designar os estudos de Pierre Bourdieu.

pontos tomam caminhos inversos na explicitação de alguns conceitos, mas que no cercar do objeto dessa pesquisa lhe dão completude. Uma descortinando o cotidiano escolar a partir dos seus meandros com os interesses dos diversos campos sociais e a outra inferindo nesse cotidiano, na cultura escolar e na cultura da escola lança possibilidades de transformação.

Outra informação que corrobora com a opção do fazer dialogar com essas duas teorias é a compreensão contemporânea da escola como um lugar que promove simultaneamente tanto a reprodução das relações societárias (Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu) como a sua transformação (Teoria da Hibridação).

Outra pista que seguiu-se para averiguar a abissal fragmentação teoria/prática no contexto de estágio curricular no curso de Pedagogia foi a busca na bibliografia nacional do estado da arte da temática. Atualmente, encontra-se na literatura acadêmico-científica brasileira um número considerável de livros, teses e textos em periódicos, que tomam o estágio como mote central de seus estudos. Vamos no deter aos estudos de duas duplas de pesquisadoras: a primeira Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2005), que há décadas vem colocando essa temática na escala de prioridades das discussões sobre a qualidade da formação de professores em nosso país e a segunda Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009) que abordam a questão da formação de professores dos anos iniciais no Brasil.

O percurso teórico feito por Selma Garrido Pimenta (1990) assinala, desde os seus textos iniciais, o desencontro entre teoria e prática no momento do estágio curricular dos cursos de formação de professores para a escola básica. Nessa trajetória o entendimento do estágio vai tomando dimensões diferenciadas: a princípio conceituado como parte prática na formação do professor (PIMENTA, & GONÇALVES, 1990), depois, seguindo uma outra lógica, “o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis (PIMENTA, 1994, p. 121) ou seja, o estágio como espaço de possibilidade de transformação da realidade escolar e, atualmente compreendido como ação investigativa que favorece a construção de projetos de pesquisa, defendendo que “o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA & LIMA, 2005, p.215).

Para captar o sentido da contradição teoria-prática nos cursos de licenciaturas as referidas autoras vêm desenvolvendo há mais de duas décadas pesquisas que tomam o estágio curricular e a realidade escolar como objetos de estudo. Defendem,

alicerçadas nos resultados de suas investigações a necessidade da unidade teoria e prática, envolvendo principalmente conhecimentos acadêmicos e saberes docente; o diálogo entre os espaços de formação docente, universidade e campo de estágio; e a concepção de estágio, não como um apêndice curricular, como mais um componente curricular, em que o reduz a “parte prática do curso”, mas como “ [...] o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (ibidem, p.13) que contribui para além da superação da dicotomia teoria e prática, constituindo-se como espaço com possibilidade de produção e de mobilização de pesquisas.

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA & LIMA, 2005, p.14)

Ao circundar o estágio como pesquisa, como espaço de investigação em que as questões emergem da prática e das relações travadas no cotidiano escolar, essa dupla de pesquisadoras, levantam questionamentos epistemológicos-práticos, respaldando-se em outros pesquisadores, do quais José Contreras (2002) é amplamente referenciado, sobre as fragilidades da perspectiva do professor reflexivo – com forte presença nas propostas curriculares dos cursos de formação inicial de professores no Brasil - interfaceando com as decorrências dessa concepção para a compreensão de estágio. Nas palavras das autoras,

Ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Diversos autores têm apontado os riscos de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão e da pesquisa (ibidem. p.18).

À luz dessa análise, posicionam o estágio como ação coletiva e que ao mesmo tempo prepara para o trabalho coletivo, à docência, historicamente situado em contextos socioculturais.

Côncias dos desenlaces dos cursos formação inicial de professores, com a formação continuada desse profissionais e com o mercado de trabalho, as pesquisadoras Bernardete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto¹⁶ aceitaram o desafio lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO , e desenvolveram um amplo estudo sobre a situação da formação de professores da educação básica no Brasil entrecruzando dados de fontes variadas, tais como; censos demográficos e da educação, índices de matrículas e de concluintes dos cursos de formação de professores, banco de dados do Ministério do Trabalho, propostas curriculares de cursos de licenciaturas. Com a intencionalidade de “[...] traçar um panorama sobre os docentes em exercício e as questões pendentes, examinar a legislação e suas oscilações e complementações conjunturais, as condições dos cursos de formação e seu alunado” (GATTI & BARRETO, 2009, p.13).

As constatações desse estudo, apontaram, dentre outros, para os seguintes resultados: a grande representatividade ocupacional profissão docente – ocupando a terceira posição no país -; o elevado nível de instrução dos profissionais; a maioria dos profissionais da classe estão vinculados economicamente ao poder público; presença majoritária de profissionais mulheres; o perfil dos estudante dos cursos de formação inicial, caracteriza-se pela presença marcante de mulheres com preponderância de faixa etária acima de 24 anos; maioria dos estudantes declaram ter faixas de renda familiar entre 3 a 10 salários e mais de 40% afirmam ser trabalhadores em tempo integral; salário inicial abaixo da média – quando comparados a outro de formação superior -; remuneração desigual, quanto ao nível de escolaridade, à localização regional e à jurisdição administrativa, planos de carreira que não apresentam estímulo à permanência na profissão.

O estudo, apresenta, também, dados sobre os cursos de licenciaturas que alicerçam as discussões dessa tese: o crescimento de oferta pela iniciativa privada, principalmente com a oficialização dos cursos a distância; ausência nos currículos de formação docente de questões ligadas ao campo de prática profissional, seus fundamentos metodológicos e forma de trabalhar em sala de aula. Não se observa

¹⁶ Ambas vinculadas à Fundação Carlos Chagas, entidade fundacional de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecida nacionalmente pela credibilidade e qualidade de suas ações envolvendo diversas áreas de conhecimento, em processo de seleção profissional e de pesquisas. Disponível em <http://www.fcc.org.br/fcc>

relação efetiva de entre teorias e práticas (GATTI, BARRETO, 2009); os estágios obrigatórios apresentam propostas sem planejamento e sem articulação com a escola, campo desses estágios; necessidade de maior sistematização de acompanhamento e de avaliação do estágio; precariedade nos insumos de estudos – presença marcante de apostilas, resumos e cópias de capítulos de livros - ; “a maioria dos formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar”(idem); dificuldades dos docentes na consolidação de suas práticas diante das frequentes discontinuidades das políticas públicas.

Temos presente que essas aberturas no entendimento dos cursos de licenciaturas e do estágio curricular favorecem a melhor compreensão da docência na Educação Básica, o fortalecimento da busca para a efetiva vivência da teoria-prática no espaço de formação e servem de base para outros estudos investigativos, a partir de outros fundamentos matriciais.

1.1 AS HIBRIDAÇÕES HISTÓRICAS DO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.

O estágio enquanto um componente curricular nos cursos de Pedagogia no Brasil vivencia, na contemporaneidade, um período de perplexidade reveladora ao desvelar com mais clareza e evidência o cômputo em que se encontra e no qual sempre esteve historicamente preso, embora sutilmente escamoteado, arraigado principalmente pela dificuldade de conexões dos elementos que compõem sua própria constituição interna – teoria-prática-técnica, fundamentos-didática-docência, conhecimentos-saberes-ensino, universidade-escola-sociedade, formação-profissão-mercado de trabalho.

Esses multiviratos¹⁷ que permeiam o estágio, se por um lado, alicerçaram e ainda alicerçam teoricamente todo o discurso em favor de sua importância nos cursos de formação de professores como ponto inter-multi-transdisciplinar e/ou como espaço que possibilita e se intercruza diversos caminhos, olhares, teorias, metodologias e aprendizagens, por outro, na prática, coloca-o frente a emaranhada e complexa rede do real, que vai além do teorizado, do didatizado, do aplicado e do perceptível fazendo

¹⁷ Termo utilizado por Bernardete A. Gatti (2015), em momento de banca de qualificação desta tese, ao se referir as múltiplas e conectadas dimensões que envolvem a docência e o Estágio Curricular.

com que a desejável interseção entre esses elementos manifeste na ação como confusão teórica, técnica e prática.

Desse modo, admitir a existência do distanciamento entre o que se teoriza sobre o estágio e o que realmente se vivência durante o seu desenvolvimento, não se constitui algo novo, está posta em diversas produções impressas e/ou digitais em forma de teses, dissertações, livros, artigos, relatórios – elaborados por docentes, acadêmicos e especialistas, em documentos legais: leis, pareceres e diretrizes e relatórios de avaliação do Ministério da Educação de Cursos Pedagogia no Brasil.

Há uma tira¹⁸ em que a cartunista Clara Gomes (2015) tematiza a situação incerta das fronteiras entre a teoria e prática, revelando ser essa fragilidade acadêmica de conhecimento coletivo. Possibilita, também, a reflexão de como as teorias pedagógicas, muitas vezes, tomadas em apenas um dos seus pressupostos são generalizadas e descontextualizadas na prática social.

FIGURA 02. TEORIAS PEDAGÓGICAS X PRÁTICA PEDAGÓGICA



FONTE: <http://bichinhosdejardim.com.br/>

Vale ressaltar que a tira acima foi utilizada em uma das atividades realizadas na terceira base de coleta de dados desta tese: curso de formação envolvendo o grupo de sujeitos estagiários de Pedagogia dos cursos tomados como campo empírico desta pesquisa. As discussões e análises elaboradas por esses sujeitos, a partir da tira, encontram-se no capítulo seis (06).

¹⁸ Trata-se de uma tira cômica definida como “um texto curto (dada à restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final” (RAMOS, 2009). Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/jussara/conteudoN/1208/monografia-flavia_borges.pdf.

Ademais, essa situação de dicotomia parece familiar aos sujeitos diretamente envolvidos no processo, pois existe atualmente, nos discursos de um significativo número de estagiários licenciandos em Pedagogia, uma “coincidência” unívoca em sublinhar as experiências vivenciadas no estágio como algo totalmente estranho e novo. Os trechos entre aspas a seguir, retirados de depoimentos orais e escritos em relatórios elaborados por licenciandos dos cursos de Pedagogia e Ciências da Natureza, em que lecionei, confirmam essa afirmação: “... *tudo naquela sala era diferente para mim...*” e “... *eu nunca entrei em uma sala de aula para ensinar... era tudo novo para mim*”, evidenciam também a dicotomia entre teoria e prática, ainda muito presente em alguns cursos de licenciaturas, conceituando o estágio como o único momento de “*colocar a teoria em prática*” e de “*colocar tudo o que se aprendeu na teoria em prática*”. Ou, por outro lado, em afirmar que, nas palavras de um estagiário: “*durante o estágio percebi a tão falada distância entre teoria e prática... não apliquei o que aprendi*”.

Das colocações acima, convém assinalar que, em primeiro lugar embora *a priori* esses discursos possam parecer críticos e reivindicativos, no desenrolar das ações formativas de ação-avaliação-ação, no cotidiano das construções e das mobilizações dos conhecimentos nas licenciaturas, embora tenha sua importância avaliativa, a maioria caminha muito mais para se converter em “moda” nas alocações acadêmicas que recorrentemente invadem o campo da educação, assumindo caráter muito mais defensivo, para minimizar possíveis ineficácias da sua atuação docente, do que realmente representativos de posturas avaliativas e investigativas que apontam para mudanças efetivas da sua prática pedagógica.

Em segundo lugar, cabe perguntar: por que os nossos alunos se sentem tão estranhos, tão “fora do ninho” na escola, local que frequentam desde a mais tenra idade, no momento do estágio?

Se olharmos a complexa trama social da qual a educação escolar faz parte, seguramente encontraremos respostas para a indagação acima e para tantas outras que permeiam a história do estágio nos cursos de Pedagogia. No entanto, também, um olhar delimitado nos dispositivos legais que regem e estruturam o estágio, revela várias facetas dessa questão e convidam, seguramente, a repensar o papel do estágio nesse curso.

Vale ressaltar ainda que, mais que deter-nos na interpretação de artigos, interessa-nos analisar qual/e/como a teoria e a prática vão sendo compreendidas no Curso de Pedagogia.

O primeiro Curso de Pedagogia no Brasil surge legalmente com publicação do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939 - que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia - como uma das quatro secções fundamentais dessa Faculdade “[...] secção de filosofia; secção de ciências; secção de letras; secção de pedagogia” (Art. 2º). E no parágrafo único desse artigo estabeleceu outra secção cunhada como “especial de didática” constituído das disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação (Art. 20º).

No decorrer dos 64 artigos que compõem esse Decreto a palavra estágio não é textualmente mencionada. No entanto os termos “prática” e “cursos avulsos para ministrar o ensino” que aparecem pulverizados e desassociados em alguns artigos deixam implícitos a nuance do estágio e a evidencia do distanciamento entre o momento da teoria e momento da prática.

Do mesmo modo, a concepção de prática é constricta se a tomarmos como um conjunto de atividades realizadas em “laboratório, gabinetes ou museus” (BRASIL, 1939, art. 40 § 2º). O que se denomina prática, a rigor, é soma dessas atividades de “[...] aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas teóricas” (idem). Sobre essas bases, estruturaram-se as disciplinas em cursos denominados ordinários e extraordinários.

Os cursos ordinários constituíram-se por um conjunto de disciplinas, necessário à obtenção do diploma de Bacharel em Pedagogia. Os cursos extraordinários, por sua vez, divididos em duas modalidades: a primeira de aperfeiçoamento, destinados à intensificação do estudo de uma parte ou da totalidade de uma ou mais disciplinas dos cursos ordinários - aproximando-se do que entendemos atualmente como Trabalho de Conclusão de Curso/TCC -, e a segunda de cursos avulsos, destinados a ministrar o ensino de uma ou mais disciplinas não incluídas nos cursos ordinários, esse último para a obtenção do diploma de Licenciado em Pedagogia (BRASIL, 1939).

A assimetria curricular e entre o curso de bacharelado composto por quinze (15) disciplinas e o de licenciatura por seis (6) disciplinas demarcam a supremacia de importância, à época, do primeiro sobre o segundo.

A redação do artigo 48, detalha a afirmação acima, estabelecendo que para a conclusão do bacharelado, faz-se necessário a conclusão dos cursos ordinários com duração de três anos, no entanto só seria “[...] conferido o diploma de doutor ao bacharel que defender tese original de notável valor; depois de dois anos pelo menos de estudos, sob a orientação do professor catedrático da disciplina” (BRASIL, 1939, art. 48). E, depois de formado em bacharel os que desejassem fazer a Licenciatura fariam o curso de didática, em um ano, e receberiam o diploma de licenciado. Constituindo, assim o modelo que ficou conhecido nacionalmente com “esquema 3+1”¹⁹.

Evidencia-se, com esse início de varredura histórica, que com o nascer do Curso de Pedagogia no Brasil com ele nasce também a oficialização da dicotomia teoria e prática no contexto de formação de professores.

Informações complementares, nos permitem hoje afirmar que essa composição curricular pautada na legitimidade da dicotomia bacharelado e licenciatura incentivava abertamente, até meados da década de 1940 e após esse período de forma mais sutil, a relação hierárquica de distanciamento entre o especialista e o docente, o professor e o aluno, o que era ensinado e a realidade vivida, a ciência e os conhecimentos profissionais, a teoria e a prática, a universidade e a escola básica.

Nesse contexto, o abismo que separava quem ensinava de quem aprendia não possibilitava jamais que o aluno, à época, observasse sob o ponto de vista do seu professor, analisando conscientemente suas metodologias, teorias, objetivos, posturas e avaliações, nem tampouco que se sentisse partícipe do processo de ensino-aprendizagem.

Com o passar do tempo, sentimos ainda os desdobramentos dessa relação separativista, pois muitos alunos ainda chegam aos cursos de licenciaturas - e mais especificamente no momento de estágio - com a sensação de estranhamento, como se todo o contexto escolar até então fosse realmente distante dele, como se pertencesse ao sujeito professor. Esse sentimento muitas vezes vem acompanhado

¹⁹ O “esquema 3+1”, que correspondia a três anos de disciplinas específicas caracterizadas com teóricas/cognitivas e um ano de disciplinas de formação didática/prática, resultante do Decreto-Lei 1.190, estendeu-se para todo o país tomado como modelo institucionalizado para a organização dos Cursos de Licenciatura que formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e de Pedagogia que formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais (SAVIANI, 2007).

de outro: de incapacidade, de que “... *não sei nada*”, não no sentido filosófico socrático de que “*só sei que nada sei*” por isso estou sempre em busca, mas de esvaziamento de conteúdo, de ausência de conexões coerentes entre teoria e prática.

No cenário Legalístico Brasileiro, após 1943, o estágio vai se delineando com a promulgação do Decreto Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943 - que aprova a consolidação das Leis do Trabalho - como um período de experiência para o trabalho, um momento de aprendizagem. Denominado nesse documento legal no Capítulo IV nos dez artigos que compõem a Seção IV como “contrato de aprendizagem para menores” à época se referindo a atividade produtiva de pessoa entre 12 a 18 anos (art. 402), discorre sobre a importância de atrelado a garantia dessa experiência no mundo do trabalho assegurar a permanência na escola garantindo também o seu tempo de estudo, de repouso necessário à sua saúde e constituição física, e de sua educação moral (art. 424).

No entanto, essas garantias perpassam muito mais pela oficialização da mão de obra do trabalhador menor, que historicamente já vinha ocorrendo à margem da legalidade desde o período feudal, visto que não tenciona que esse espaço de experiência se constitua como educativo, mas produtivo, do que em respostas às pressões sócio históricas que se delinearam nesse período, alcunhado como Estado Novo, por direito a educação para as classes populares e ainda, do que pela preocupação pedagógica do entrecruzamento entre teoria e prática, entre escola e mundo do trabalho, entre formação e profissionalização.

A exegese contextualizada do referido Decreto Lei 5.452/1943 descola do artigo indícios de influência do pensamento pragmático/humanístico inspirados em John Dewey, na voz alguns pensadores brasileiros, dentre eles, Anísio Teixeira (1900-1971), que discutiam à época a sua concepção de democracia e mudança social trabalhando “[...] a correlação entre interesse e disciplina, experiências e pensamento, pensamento e educação” (NUNES, 2010, p. 37). Preceitua esse artigo que, desde que havendo condições e recursos locais, que as Instituições de Previdência Social, diretamente, ou com a colaboração dos empregadores, deveriam promover durante o “estágio” de experiências para menores trabalhadores “a criação de colônias climáticas, situadas à beira-mar e na montanha, financiando a permanência dos menores trabalhadores em grupos conforme a idade e condições individuais” (art.428). Objetivando, mesmo que sem explícita intencionalidade formativa pedagógica, desenvolver nesses jovens trabalhadores experiências para além do

trabalho, e criar “hábitos de vida coletiva em ambiente saudável para o corpo e para o espírito” (art.428).

Nas aberturas históricas advindas do Decreto Lei n.º 5.452/1943, esse período de experiência, de estágio, foi-se ampliando e se aplicando a outros trabalhadores e as outras categorias, como por exemplo, configurando-se como o período de “estágio probatório”²⁰ para os servidores públicos - Decreto-Lei nº 1713/1939, art.16; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, art. 41; Lei nº 8112 de 11/12/1990, art. 20 - e, como “estágio de estudantes” instituído pela 1977, posteriormente revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 01. É nessa última Lei nº 11.788/2008 que encontramos o recorte legal específico que concerne a discursão dessa tese.

O estágio no curso de Pedagogia está atualmente, regulamentado pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura”. Seu caráter formativo estipula que das 3.200 horas de carga horária mínima para a Licenciatura em Pedagogia, 300 horas sejam de estágio supervisionado realizado ao longo do curso (art. 7º Item II).

Outra orientação formulada pelas DNCPED (2006) é que as propostas curriculares dos cursos, sejam orientadas por definições de competências e habilidades, apontando para a organização em “núcleos de estudo”, e não mais pelos pressupostos de “currículos mínimos” que elencava os componentes curriculares considerados base comum para formação de professores. Essa ênfase, nas competências e habilidades já se constituía prerrogativa oficial desde o Edital 04/1997, que tornou público e convocou “as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores” (BRASIL, 1997, p.1). A seguir o trecho desse Edital em sua literalidade.

As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir

²⁰ “Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes fatores: I - assiduidade; II - disciplina; III - capacidade de iniciativa; IV - produtividade; V- responsabilidade. ” (Lei nº 8112 de 11/12/1990, art. 20).

quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (loc. cit.).

Circunscrito na organização curricular do curso de Pedagogia como “núcleo de estudos básicos” (art. 6º.) que compreende o aprofundamento e a diversidades de estudo e de realidades educacionais, ao estágio supervisionado é atribuído uma multiplicidade de ações: 1. *Docência* na Educação Infantil (atuação no I, II e III níveis) e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º. 2º. 3º. e 4º. Anos), nas disciplinas pedagógicas no Ensino Médio/Normal, na Educação de Jovens e Adultos, na educação indígena e quilombolas; 2. *Gestão* em espaços escolares e não escolares correspondendo ao planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; 3. *Exercício na Educação Profissional* na área de serviços e de apoio escolar; 4. *Participação efetiva em reuniões* de formação pedagógica.

Há de se ressaltar que, mesmo em especificando que ação da docência, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seja prioritária (art.8º. item IV), sobre essas bases legais, ficam visíveis, a mudança do *locus* de atuação do licenciado em pedagogia, não apenas a escola, lugar formal de intervenção pedagógica, mas compreendendo outros lugares não formais, outras “áreas nas quais sejam previstos conhecimentos” (art.2º).

Longe de se constituir em uma crítica contrária à ampliação de inserção no mercado de trabalho do pedagogo, uma tendência da sociedade contemporânea de ampliação de leques de atuação profissional, seria ingênuo não analisar seus impactos na formação. Na medida em que alargamos essa atuação, esbarrarmos com os limites da maioria das instituições formativas em gestar coerente e significativamente essas mudanças no interior do curso de Pedagogia.

No desenho atual das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – DCNPED / CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 -, mesmo afirmando no artigo 8º, cap. IV que estágio curricular deva ser realizado, ao longo do curso, subjaz a ideia de que o estágio curricular deve ocorrer depois de transcorridos alguns créditos de outros componentes curriculares, conceituados como teóricos quando propõe no cap. I, desse mesmo artigo, que a integralização de estudos será efetivada por meio disciplinas, seminários e atividades

de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos”. Em linhas gerais a arquitetura do Curso segue o seguinte fluxo: teórico, prático-teórico (estágio e outras disciplinas concomitantes).

Sobre as posições assumidas pela DCNPED/2006 o pedagogo e pesquisador José Carlo Libâneo (2006) – conjuntamente com outros estudiosos, dentre eles destacamos Selma Garrido Pimenta - elencou diversas limitações/fragilidades contidas nesse marco legal, versando sobre a precariedade do campo conceitual da Pedagogia, a supremacia da docência na formação, a falta de inovação da organização curricular para atender as novas demandas socioculturais e a interrupção da construção da autonomia do professor, dentre outros. A extensa citação a seguir detalha o posicionamento desse pesquisador.

A Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica com relação ao campo conceitual da pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais. Mantém a docência como base do curso e a equivalência do curso de pedagogia ao curso de licenciatura, não se diferenciando das propostas da Comissão de Especialistas elaborada em 1999 (que incorporou as ideias defendidas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e do Fórum de Diretores de Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) (de 2005). Avança pouco no esclarecimento das dúvidas com relação a ambiguidades e confusões já existentes na legislação, já que: a) não contribui para a unidade do sistema de formação; b) não inova no formato curricular de uma formação de educadores que atenda às necessidades da escola de hoje; c) interrompe o exercício de autonomia que vinha sendo realizado por muitas instituições na busca de caminhos alternativos e inovadores ao curso em questão. Por tudo isso, não ajuda na tarefa social de elevação da qualidade da formação de professores e do nível científico e cultural dos alunos das escolas de ensino fundamental (LIBÂNEO, 2006, p.848).

O ato de debruçar-se analiticamente sobre um marco legal, com intervenção de grande abrangência coletiva - como os DCNPED - independente de constituir-se em críticas desfavoráveis ou favoráveis, ressalvas de limitações e/ou de avanços, apoio ou desaprovação, constitui-se como um movimento de hibridação de papéis sociais, de expectadores para corresponsáveis. Isso, porque entende-se aqui, que a leitura analítica do DCNPED como um ato de produção de sentido que ao mesmo tempo em que aponta para visão mais próxima do que acontece nas relações entre a legalização e o cotidiano do curso, torna-se prospectiva.

Outro exemplo de contraponto suscitado pela promulgação dos DCNPED/2006. Na forma atual dessas diretrizes, os estagiários deverão ser inseridos nas escolas após ter cursado nas universidades os fundamentos, as teorias, os procedimentos pedagógicos específicos da área de formação. Opiniões contrárias insurgiram no contexto acadêmico, principalmente por grupos de professores orientadores de estágio, que defendem a antecipação do estágio nas licenciaturas, inspirados no princípio de que “muito do que os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática” (ZEICHNER, 2010, p. 483).

Ainda que notadamente se tenha avançado em muitos aspectos, a concepção de teoria e de prática como domínios bifrontes do conhecimento e que carecem, em algum momento da formação, associar-se, persiste nos documentos legais. Um exemplo disso é que em 2009, foi promulgada a Lei 12.014/2009 alterando o artigo 61 da Lei nº 9.394/1996, com “a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação”, em seu parágrafo único, item II, revelam a necessidade de que na formação docente haja “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL 2009).

Esse recorte legal torna-se revelador quando explicita em suas letras que o propósito central do estágio é “associar” teoria e prática, como se apenas a cooptação entre teorias e práticas, fosse suficiente para a especificidade da ação. Há muito que sabemos dos limites dessa concepção e desejamos muito mais, que a teoria e prática sejam articuladas e entrecruzadas não só no espaço do estágio, mas durante e após toda a formação docente, como também, perpassando por todos os processos de ensino-aprendizagem em todas as modalidades, âmbitos e esferas e áreas.

Em 2008, é promulgada a Lei nº 11.788/2008, alcunhada nos meios acadêmicos como a “Lei do Estágio”, por tratar especificamente do estágio de estudante. Sucede, revoga e lança alguns avanços com relação à Lei nº 6.494/1977²¹ que tratava do mesmo tema. No entanto, esse avanço se dá não apenas em ampliar e assegurar novos direitos do estagiário, tais como: obrigatoriedade de um acompanhamento sistemático do estágio pela entidade de ensino com suspensão dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de instituições e cursos,

²¹ Revogação disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm

ou de sua renovação, caso essa exigência seja descumprida (art.3º); regulamentação da jornada do estagiário com determinação dos parâmetros máximos: não superior a 6h diárias e 30h semanais (art. 10º.); redução de carga horária do estágio em período de avaliação na instituição de ensino (art. 10º § 2º).

Mas, principalmente por conceber o estágio como um ato educativo escolar como parte do projeto pedagógico do curso, integrado ao itinerário formativo do educando e vinculado ao “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (art. 1º.), enfatizando o caráter eminentemente pedagógico do estágio. E, não mais como um apêndice, como um treinamento prático, como algo paralelo, complementar do processo da formação do estudante, tal qual prescrito na lei anterior “[...] como a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares” (art.1º§ 3º). E ainda como “instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano”.

A atual lei de estágio também faz a distinção terminológica dos termos estágio obrigatório e estágio não obrigatório (art. 2º.). Respectivamente, o primeiro entendido como o instituído no projeto do curso de formação, “cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma (art. 2º. § 1º), o segundo, “como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória” (art. 2º. § 2º). Essa tese ocupa-se em analisar especificamente o estágio obrigatório no curso de Pedagogia em seus movimentos históricos, em suas flutuações identitárias em suas idas e vindas no espaço dos projetos pedagógicos e em seus créditos e descréditos na comunidade acadêmica.

Estar-se convictos, que não basta explicar analiticamente essas discrepâncias pelas diferentes concepções que o estágio obrigatório vem desenvolvendo em sua história. Entrecruzado a questão teórica, estão em jogo dilemas práticos. Necessita-se de renovações audazes no estágio, na formação que possam ir além de registrar e explicar o que, nos entrecruzamentos entre teoria-prática, ainda permanece diferente, desconectado e proponha possibilidades, alternativas prospectivas de como fazer.

Se quisermos fazer do currículo um pensamento que trate seriamente a prática, devemos abordar questões complexas de ordem: epistemológica (o

que deve ser considerado conhecimento), política (quem controla a seleção e distribuição do conhecimento), econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual de poder, bens e serviço na sociedade), ideológica (que conhecimento é mais valorizado e a quem pertence), técnica (como tornar exeqüível o conhecimento para os/as alunos/as), histórica (com que tradição contamos para abordar estas interrogações e que outros recursos necessitamos) (BEYER; APPLE, 1992, apud SACRISTÁN, 1998, p. 146).

Assim, para analisar os hiatos, as inconsistências entre o que a teoria prevê para os estágios curriculares nos cursos de licenciatura em Pedagogia e os resultados de pesquisas e as observações práticas nesse contexto, fazem-se necessárias outras teorias, outra pedagogias, outras metodologias que extrapolem a ideologia do binômio teoria x prática e das suposições sobre correspondências mecânicas entre as disciplinas denominadas no currículo de Pedagogia como teóricas e as disciplinas práticas, como se o fato de estar no currículo garantisse o movimento contínuo de ascenso – de construção, de ampliação, de abstração dos conteúdos - e de descenso - de aplicabilidade desses conteúdos na docência, na escola.

Imbuindo-se dessa busca de circunscrever outras teorias/pedagogias que permeiam a contemporaneidade que, revele-se como uma ação concreta do fazer hibridar teoria-prática pedagógica em contexto de estágio curricular e/ou que torne mais flexível a histórica fronteira entre teoria e prática na área de Educação, tão amplamente discutida e analisada no campo da Pedagogia, seguiu-se analiticamente, nessa tese, o mapeamento, os movimentos de corporeidade de oito (08) Pedagogias que irromperam século o XXI, apresentadas por Jaume Carbonell (2016): (1) as pedagogias não institucionais; (2) as pedagogias críticas; (3) as pedagogias livres não diretivas; (4) as pedagogias de inclusão e de cooperação; (5) a pedagogia lenta, serena e sustentável; (6) a pedagogia sistêmica, (7) as pedagogias do conhecimento integrado; (8) as pedagogias das diversas inteligências.

Analisar as pedagogias que permeiam as perspectivas educativas do século XXI em viés interativo, flexível e híbrido a partir de um conjunto de marcas identitárias conceituais, de entrelaces e/ou desenlaces teórico-metodológicos, de cotejamento de singularidades e de coletividades e de compartilhamento de “bases para a inovação educativa”, tornou-se um fértil exercício de entrelaçar as discussões suscitado pelo objeto de estudo dessa tese.

Com o objetivo de responder a questão: “quais são os novos discursos e práticas pedagógicas que estão emergindo e iluminando este novo século e partir de

onde se constroem?”, o autor Jaume Carbonell (2016, p. xi), direcionou a sua lupa analítica, para como as redes educativas e as escolas transubstanciaram em seus cotidianos os discursos, as abordagens, as teorias e as pedagogias.

Nessa ótica, a partir desse ponto, analisa-se cada uma das oito (08) pedagogias, proposta por esse autor, a partir de suas hibridações contextuais, ou seja, como cada uma hibridou-se no chão da realidade (nacional e internacional).

As pedagogias não institucionais: aprendizagem e educação fora de escola compreendidas como “[...] a oferta de educação extra-escolar contemporânea que foi se diversificando e generalizando como complemento ou substituição de algumas funções que a escola não cumpre ou as cumpre de maneira insuficiente” (CARBONELL, 2016, p. 3), no transcurso das duas últimas décadas vêm “cristalizando um currículo alternativo muito mais poderoso e atrativo que o do currículo escolar oficial” (idem).

Nessa tessitura, são apresentadas como experiências representativas da pedagogia não institucional a proposta da cidade educativa ou educadora, o banco comum de conhecimento (BCC), as universidades alternativas, as cidades das crianças, os centros sociais culturais institucionais ou autogerenciados a aprendizagem-serviço, a Wikipédia, dentre outras.

No entanto, as raízes históricas da pedagogia não institucional não são tão atuais, hibridam-se no discurso de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) de se deixar a criança livre em seu “habitat natural” para aprender sem a intervenção do adulto e da escola, perpassam pela defesa de John Dewey (1859-1952) em da educação assistemática e extraescolar, pelos movimentos deflagrados da década de 70 (sec. XX) a favor da “sociedade desescolarizada” (Illich, 1974) e da “morte da escola” (REIMER, 1973) e pela abrangência atual, já preconizada por McLuhan em 1969, da “realidade exponencialmente aumentada”, desdobrando-se na sustentação da “educação expandida” difundida pelo coletivo Zemos98²² (CARBONELL, 2016).

As pedagogias críticas, circunscrevem-se na busca pela humanização das relações na sala de aula a partir do compromisso com justiça social com a “prática de crítica e crítica da prática hegemônica” e da efetivação da pedagogia revolucionária. Entre as referências dessa pedagogia, destacam-se duas: a primeira, Paulo Freire, com os movimentos da educação popular e libertadora (1969) e da pedagogia do

²² Para mais informações acessar: <http://www.zemos98.org/>.

oprimido (1970) e as suas lutas pelo despertar da consciência crítica, contra a educação bancária, pela participação democrática horizontal em todos os cenários educativos e pela valorização da alfabetização das pessoas adultas como ato político; a segunda, Jürgen Habermas e sua Teoria da Ação Comunicativa (1988) centrada no pensamento da sociedade como rede sistêmica – como mundo de esferas privada e pública e como sistema econômico e administrativo – ao argumentar que nesse contexto societário a ação comunicativa, atuação do ente coletivo, possibilita a coordenação de ações de elaboração de acordos voltados à transformação social, tornou-se no campo da educação uma premissa basilar para a proposição da pesquisa crítica, da pesquisa-ação (CARBONELL, 2016).

Nutrindo-se dessas ideias de transformação educativa e social, irromperam diversas e complexas propostas educativas em diferentes partes do planeta, tais como: a educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (Brasil), as Tertúlias dialógicas (Espanha) e a Universidade Transumante (Argentina).

Nas origens das ***pedagogias livres não diretivas: alternativas para a escolarização comum***, fulcraram-se as tentativas históricas de educar crianças fora do sistema convencional de escolarização. Dois precursores dessa pedagogia podem ser destacados: Rousseau em “Emílio, ou Da Educação” (1762) que propagava que educar não é mais do que deixar emergir o estado natural da criança, e León Tolstoi (1828-1910) em sua escola de Yasnaia Poliana, que abolia qualquer forma de obrigatoriedade (CARBONELL, 2016).

No entanto, é a partir da fundação da emblemática Escola e Internato Summerhill (Inglaterra), proposta por A. S. Neill em 1921, considerada como “a primeira experiência sólida [...] em que se teoriza e se aplica o respeito à liberdade da criança” (CARBONELL, 2016, p.77) que as pedagogias livres assentam as suas principais bases: (i) educação em liberdade; (ii) escolha do que se quer aprender; educação multidimensional para além da razão; (iii) ambientes, materiais e possibilidades diversificados; (iv) autogoverno/constituição de microssociedades alternativa; (v) o professor como facilitador; (vi) jornada de ensino flexível, sem horários e disciplinas. (CARBONELL, 2016). Na atualidade, uma experiência das pedagogias livres não diretivas merece destaque: a Escola Livre Paideia (Mérida/Extremadura)²³.

²³Para informações mais detalhadas acessar <http://www.intentonalibertaria.org/paideia-uma-escola-libertaria-de-referencia-pedagogia-libertaria/>

Os pressupostos das **pedagogias da inclusão e da cooperação**, ancoram-se na garantia de que todas as pessoas – sem distinção de capacidades, raça ou qualquer outra diferença – deve ter a oportunidade de pertencer a uma sala de aula comum, a uma aprendizagem coletiva, à vida cotidiana da escola e da comunidade. Irrrompendo o século XXI com grandes desafios que apontam para “um mundo em que todos e todas sejam socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (CARBONELL, 2016, p 102).

Com história marcada por movimentos e lutas pela supressão da segregação escolar e dos “guetos” familiares e sociais de confinamentos de crianças e jovens com deficiência, essas pedagogias defendem que a inclusão é essencial para a qualidade educativa. A Declaração de Salamanca (1994) e as experiências do Projeto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education)²⁴ são iniciativas que convergem para tornar a inclusão como uma realidade possível (loc. cit.).

A pedagogia lenta, serena e sustentável, tomada agora como foco de discussão, configura-se a partir da seguinte questão problematizadora: “de que tempo precisa a educação que desejamos?”, As oscilantes respostas a essa questão, impulsionaram para uma difícil articulação entre o tempo “*chronos*”, simbolizado pelo relógio, pela carga horária a ser cumprida, pela quantidade de dias letivos, que mede, limita, planeja, cronometra o período de realização de qualquer atividade e o tempo “*kairós*”, que representa o tempo necessário para qualquer acontecimento (CARBONELL, 2016).

Assim, essa pedagogia, entrecruza a sua trajetória com a da construção social do tempo, como, por exemplo, a cultura da internet, com a velocidade nas trocas de informação através das mídias sociais, da interatividade e da hibridação entre todos os meios de comunicação, e os movimentos “*Slow*”, com a perspectiva de lentidão, que contempla a sustentabilidade, reivindicando o direito à alimentação saudável e prazerosa, a ambientes sociais mais habitáveis e humanizados, a desacumulação frenética de bens e ao não acúmulo de conteúdos escolares, tem marcadamente influenciado diferentes experiências pedagógicas pautadas nas perspectivas de tempo para pensar, fazer e compartilhar.

²⁴ Mais informações: <http://www.includ-ed.eu/>

A ressonância da educação contemporânea, que objetiva um “novo” olhar para compreender o que ocorre dentro da sala de aula e com as famílias, encontra na ***pedagogia sistêmica***, muito dos seus conceitos nucleares, tais como: complexidade, conectividade, multidimensionalidade, contextos criativos, pertencimentos.

A pedagogia sistêmica vem inspirando variadas pesquisas, grupos de estudos e diversas experiências pedagógicas, pois “[...] permite aos professores pensar a realidade como um todo, como um ecossistema vinculados a outro sistemas: familiar, social, cultural, histórico (CARBONELL, 2016, p. 168) e na medida em que se distancia do pensamento lógico-linear, do dualismo entre a causa e efeito e dos estudos focados apenas em uma parte, inferindo “que todos e cada um dos elementos em seu conjunto e em relação com o meio” (loc. cit.) só têm significado quando analisados em sua dinamicidade interacional, totalidade (o todo é maior que a soma das partes), circularidade (em suas múltiplas formas), equifinalidade (pode-se chegar a uma meta a partir de diferentes pontos de partidas), e que a realidade deve ser compreendida como um ecossistema vinculado a outros sistemas: familiar, social, cultural, histórico. (CARBONELL, 2016)

Já proposta basilar, das ***pedagogias do conhecimento integrado: os projetos de trabalho*** é a integração do conhecimento, alicerçada na visão transdisciplinar e na aprendizagem relacional entre conhecimento e contexto. O pressuposto de que “a informação se converte em conhecimento, quando estabelecem conexões, contextualiza-se, detectam-se diferenças e similitudes, organiza-se e se interpreta” (ibidem, p.207), circunscreve a concepção integral da educação, a forma diferente de se pensar, de se ensinar, de se aprender e de se estar na escola assumida por essa pedagogia.

Nesse cenário educativo integral fomenta-se a elaboração de projetos de trabalhos constituídos na complexidade das relações e saberes que se estabelecem na sala de aula e fora dela. As experiências vivenciais perpassam todos os níveis de ensino e envolvem os mais variados temas de estudos.

As pedagogias das diversas inteligências evocam os estudos de Howard Gardner e seus colaboradores sobre as “Inteligências Múltiplas” (1983), o conceito de “Inteligência Emocional” popularizado por Daniel Goleman (1995) e os pressupostos da “Inteligência Funcional”, da “Inteligência Acadêmica ou Analítica”, da “Inteligência Criativa e da “Inteligência Prática” elaborados por Robert Sternberg (1996) para

consolidar a premissa básica da sua proposta: “a inteligência é multidimensional” e se relacionam como as diversas áreas do conhecimento e do currículo.

As interconexões entre as diversas inteligências no contexto escolar transformam pensamento em ação, informações em conhecimento, habilidades e competências em inovações. As Escolas Infantis de Reggio Emília (Itália) e o projeto de Filosofia para crianças (LIPMAN, 1972) são citadas como experiências dessa pedagogia.

No burilar dos rastros históricos, dos vínculos identitários, e das vivências educativas de cada uma das oito (08) pedagogias contemporâneas, discutidas acima, apontou-se para as suas incompletudes, suas possibilidades futuras e a sua abrangência para além da escola. E, também para um espaço sempre em aberto, para lacunas ainda não preenchidas, para necessidade de explicitações das redes complexas que envolvem o ato de aprender/ensinar/aprender nos espaços formativos do professor dos Anos Iniciais.

Nesta perspectiva, objetiva-se encontrar na Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) potencial explicativo e propositivo para explicar e interpretar as inter-relações e as reconstruções da teoria-prática na formação do professor dos anos iniciais no Brasil e “propor” uma configuração metodológica curricular alternativa em que o estágio seja o espaço de hibridação entre teoria e prática no contexto dessa formação.

Ressalta-se a necessidade de se definir o que se entende por espaço. Há na atualidade um razoável número de estudos - principalmente de cunho filosófico, geográfico, antropológico e sociológico - que abordam as diferenças epistemológicas e as articulações entre os termos espaço, lugar, não lugar e território (PELLEGRINO, 1986; AUGÉ, 1994; MENEZES, 2000, dentre outros). Estudar esses entrecruzamentos e aprofundar esses termos não é proposta desse estudo. A nossa intenção é perfilar o conceito de estágio como espaço.

A concepção de espaço aqui é compreendida tal como definida por Milton Santos (1988) como realidades relacionais constituídas e constituintes de outras realidades. Esclarece que o espaço deve ser entendido “como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento” (SANTOS, 1988, p.10).

Menezes (2000) fundamentando-se nos estudos sobre o espaço desenvolvido por Pellegrino (1986) afirma: “o espaço é produto e produtor das relações sociais, ao que se pode inferir que as práticas sociais de uso, apropriação e percepção enunciam representações do mesmo” (MENEZES, 2000, p.159). Acrescenta-se a essas discussões o espaço como “um mundo habitado” em que “as relações que promovem a dinâmica dialética formativa e contraditória do espaço se dão no transcurso do tempo, cabe lembrar, que as formas ou objetos e as ações ou comportamentos mudam e propõem diferentes organizações desse espaço” (MENEZES, 2000, p.159).

Entender o estágio como espaço é basilar para compreensão da proposta delineada nesse estudo. Espaço como realidades relacionais, dinâmicas, dialéticas, formativas e contraditórias que se dão no transcurso de tempo da formação docente, constituindo-se em contínuas transformações como produto, reproduzidor, produtor de relações socioculturais, de conhecimentos, de aprendizagens e de reflexões.

Um espaço cuja objetividade e concretude são possíveis porque ocorrem em um determinado arranjo sócio espacial, “um espaço-habitat que é “produzido e organizado pela sociedade, por um grupo social, sobre o qual cada sociedade, cada grupo, desenvolve e articula as suas relações” (CASAL, 1986, p. 44), um lugar. O lugar de formação docente, nessa tese: a universidade e a escola.

No decurso do fazer hibridar os aportes da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) e o Estágio Curricular, realizou-se buscas²⁵ sistematizadas na plataforma virtual de armazenamentos de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)²⁶. Essas buscas foram realizadas com intuito de atualizar o rastreamento de investigações publicadas nos últimos cinco anos que tivessem com objeto de estudo o estágio curricular no curso de pedagogia e que tivessem como aporte teórico a abordagem da Hibridação.

Três entradas, em busca avançada, foram lançadas no sistema: a primeira contendo os termos “estágio curricular pedagogia”, apresentando o resultado de dezessete (17) registros de pesquisas, mostrando o panorama institucional de discussões sobre a temática. A segunda com a composição das palavras “teoria da hibridação cultural”, exibindo vinte e três (23) trabalhos nas diversas áreas de conhecimento, destes três (03) na área de Educação, nenhum relacionado a temática

²⁵ Buscas anteriores foram realizadas no processo inicial de escrita do problema e dos aportes teóricos.

²⁶ Endereço eletrônico: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

estágio no curso de Pedagogia, foco do nosso interesse. E a terceira com a expressão “proposta curso de pedagogia” aparecendo 85 (oitenta e cinco) trabalhos, a varredura analítica dos resumos e sumários apontaram que destes, 75% focaram na análise da proposta de um mais curso de Pedagogia em andamento em nosso país e os demais 35%, em perspectiva mais prospectiva, além da análise apresentaram sugestões e/ou indicadores de melhorias para o curso, no entanto, nenhum traz uma proposta metodologicamente sistematizada.

Sobre as bases dos resultados dessa busca atualizada, depreende-se que há uma mudança de delimitação do objeto de estudo estágio curricular nesse último quinquênio: analisar o estágio já não é apenas analisa-lo como um componente curricular fechado em si mesmo, mas é toma-lo em suas interações com os demais componentes que compõe o curso e como o mercado de trabalho, em suas diferentes vozes - dando crivo maior de relevância à voz do estagiário, antes colocada em segundo plano - e, em suas articulações com o contexto sócio/econômico/cultural. Por outro lado, há uma grande dificuldade em transformar todas essas análises em resultados concretos, em traduzir os achados das pesquisas em melhoria na formação docente, ou seja, não estamos conseguindo ainda hibridar pesquisas e realidade.

Ademais, de maneira homóloga, os diferentes olhares sobre o estágio, na contemporaneidade, desejam a conexão entre teoria e prática. Todavia, buscam rotas diferenciadas para alcançar seus objetivos, a saber: o estágio como pesquisa (PIMENTA & LIMA, 2005); estágio que toma a prática docente como ponto de partida e de chegada na formação (TARDIF & LESSARD, 2005); residência pedagógica (GIGLIO & LUGLI, 2013); o estágio inserido em projetos de pesquisa do docente formador (LIMA, 2008); a escola como *lócus* privilegiado de formação; o estágio como aproximação entre universidade/escola com vista à colaboração recíproca (TAUCHEN & DEVECHI & TREVISAN, 2014).

Para além das propostas, citadas acima, sem ainda dados suficientes que realmente evidenciem a sua eficácia, almeja-se nessa pesquisa construir um desenho metodológico alternativo, à luz da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) de Estágio Curricular como espaço efetivo de hibridação teoria×prática. O capítulo 2, inicia essa composição propositiva, a partir da discussão articulada entre Estágio Curricular e a Teoria em estudo.

2. O ESTÁGIO CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA HIBRIDAÇÃO SOCIOCULTURAL.

Há de se começar especificando o que se entende por hibridação. Canclini (2013) na introdução da edição de 2001 do seu livro “Culturas Híbridas” reelabora o conceito de hibridação localizando-o nas ciências sociais. Assim o define “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

E esclarece que essas estruturas ou práticas discretas, não se constituem fontes “puras”, outrossim e, por sua vez, também passaram por processos outros de hibridações, em um movimento de trânsito e provisionalidade, “do discreto ao híbrido e as novas formas discretas” (CANCLINI, 2013, p. xxv) denominados de ciclo de hibridação.

A definição de ciclo de hibridação foi primeiramente proposta por Brian Stross (1999) como um processo diacrônico “que vai de forma “híbrida”, a forma “pura”, para forma “híbrida”; da heterogeneidade relativa, a homogeneidade, e depois volta novamente para heterogeneidade” (STROSS, 1999, p.265). Nessa definição, segundo esse autor, cabe a metáfora desse conceito com as ciências sociais “[...] na história, passamos de formas mais heterogêneas a outras mais homogêneas, e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja pura ou plenamente homogênea” (ibidem, p.267).

Um exemplo desse ciclo de hibridação social explicitado por Stross (1999) é o jazz. Considerado, por muitos, como uma forma de música híbrida criada pelo cruzamento de tradições musicais Europeias e Africanas em que no novo ambiente dos Estados Unidos, onde essas diferentes formas (ou gêneros) se encontraram, constituindo em outra forma de tradição musical, o jazz. No entanto, na atualidade o jazz vem sendo considerado por alguns aficionados como uma forma musical “pura”, “genuína” e as suas misturas com outros ritmos, como por exemplo, o *soul music* e o *rhythm and blues*, originaram formas híbridas, como por exemplo o *funk*.

Interessa-se com esse exemplo observar, a partir do recorte analítico desse estudo: primeiro, a noção de hibridação é socialmente construída e interpretada a partir de linhas ideológicas, então uma discussão epistemológica; segundo o ciclo de hibridação passa por estágios implícitos de fronteiras tênues e flutuantes

denominadas por Stross (1999) como “nascimento do híbrido”, “nomeando o híbrido” e “refinamento do híbrido”. Assim, no processo de hibridação inicialmente um híbrido nasce na heterogeneidade, na fusão, e progressivamente vai travando e “sofrendo” tentativas de adaptação ao meio - em luta constante para homogeneizá-lo – de adotar formatos, de adaptar convenções, de criar de regras, de gerar tradições.

Todo esse movimento vai delineando sua identidade híbrida, no entanto, simultaneamente, esse híbrido, trava inter-relações e interconexões com outros híbridos ou até mesmo com outras fontes, consideradas por muitos como “puras”, tornando-se cada vez mais heterogêneo, mais refinado em seu processo híbrido.

Um contraponto esclarecedor se faz necessário, entre a Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), aqui tomada como fundante para as discussões investigativas sobre a hibridação teoria e prática em contexto de formação de professores e a Teoria da Hibridização do Carbono, difundida na atualidade pela Química Orgânica²⁷. Ambas têm as suas bases fincadas nas concepções de trocas, ligações, simbioses movimentos transitoriedade dos seus entes de estudos. Mas, se afastam fundamentalmente na explicitação do ciclo da hibridação quanto à sua natureza e sua rede de ligações.

Mas como conseguir que esses conhecimentos postulados pela Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) clarifiquem a lógica de construção do objeto dessa pesquisa, orientem na definição e interpretação das categorias e constructos relevantes, instrumentalizem na coleta dados e interpretação dos resultados?

Pensar na lógica dos estágios do ciclo de hibridação (STROSS, 1999) como uma possibilidade analítica teórico-metodológica para esse estudo, necessita-se ponderar que: se existe “nascimento do híbrido” parte-se do pressuposto que aquele específico híbrido não “existia” e começa a se constituir a partir de outras bases que na sua essência também são híbridas, ou seja, são originárias de outros híbridos.

²⁷ A Química Orgânica é a química dos compostos de carbono. Os compostos de carbono são o centro de vida neste planeta. Os compostos de carbono incluem os ácidos desoxirribonucléicos (DNAs), as moléculas helicoidais gigantes que contêm toda nossa informação genética. Elas incluem as proteínas que catalisam todas as reações em nosso corpo, e isso constitui os compostos essenciais de nosso sangue, músculos e pele. Junto como o oxigênio do ar que respiramos, os compostos de carbono fornecem a energia que sustenta a vida (KAMOGAWA, 2000, p.6). Disponível em: <http://www.agracadaquimica.com.br/quimica/arealegal/outros/219.pdf>

Focando nesse estudo, no desenrolar da ação pedagógica de ensino em que o estagiário - consciente ou inconscientemente, tendo planejado ou não - faz a conexão simultânea de teoria/prática, a partir da raiz híbrida dos seus conhecimentos - científicos, pedagógicos, práticos, culturais, afetivos, valorativos, dentre outros – ele está possibilitando o “nascimento do híbrido”. Ao tomar plena consciência dessa ação hibridada e ao criar procedimentos epistêmico-metodológico o estagiário “nomeia o híbrido” gerando a identidade da sua ação profissional. A contínua avaliação analítica dessa ação, na perspectiva de torná-la cada vez mais coerente com a proposta educativa da contemporaneidade aprender-ensinar-aprender, o professor vai fazendo o “refinamento”, tornando a hibridação teoria×prática pedagogicamente possível.

Outro bom caminho para repensar a questão citada acima foi sugerido por Silvio Sánchez Gamboa (2007) após um estudo sobre a produção dos cursos de pós-graduação em Educação, no período de 1971 a 1984, no Estado de São Paulo. Ao analisar 502 trabalhos, entre dissertações e tese, concluiu: “não existe uma teoria do conhecimento sem uma ontologia, sem uma concepção do real, sem uma cosmovisão” (GAMBOA, 2007, p. 187). Ainda, seguindo esse raciocínio defende “a hipótese da inexistência de um trabalho de pesquisa desligado de uma visão de mundo” (idem), ligada diretamente as concepções de homem, de história e de realidade.

Clarificar os pressupostos ontológicos da Teoria da Hibridação Sociocultural foi o esforço de objetividade para desvelar a gênese da substância fundadora, em relação à qual deveria sustentar a confiabilidade, a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a confirmabilidade da análise e dos resultados obtidos nessa tese.

Assim, no quadro a seguir, acrescenta-se à ontologia do conhecimento traçada por Gamboa (2007) - envolvendo as concepções analíticas, fenomenológicas/hermenêuticas e críticas – outra concepção que nesse estudo estamos denominando de pluralistas.

Para explicitar o significado do que se está alcunhando de pluralista, tomou-se uma rota trânsfuga do que vem sido atualmente, definido e criticado, e também, analisou-se a sua significação etimológica: pluralista vem do termo *plurel*, francês antigo, que significa “mais de um”, com derivação do latim *plūralis*, “de ou pertencente a mais de um”; “mais” (CUNHA, 2010).

O pluralismo vem ultimamente sendo tomado muitas vezes como sinonímia de ecletismo, perpassando a ideia de articulação entre várias teorias e abordagens

para explicitar um problema, para cerca um objeto de estudo, de relativismo, que parcializa ao extremo resultados, métodos, “verdades” e de pluralismo metodológico, em que “propõe-se a tomar como norma o diálogo, a articulação, o entrecruzamento de paradigmas diferentes, sempre com vigilância crítica. Diálogo não no sentido do confronto de ideias, mas de fusão de matrizes diferentes” (TONET, 1995, p. 2).

Diferentemente, entende-se que a pluralidade está no objeto de estudo, em suas múltiplas hibridações e não na pesquisa desse objeto. Assim, a postura plural deve se consistir no olhar do pesquisador ao se debruçar, ao captar, ao analisar o seu objeto de estudo, percebendo-o como pertencente a uma sociedade, a uma historicidade a uma cultura que não são estáticas e nem uniformes, mas se revelam híbridas em suas constituições e suas (in)relações em que “tudo está ligado a tudo”.

Outrossim, as concepções pluralistas, nessa tese, representam o grupo de teorias, abordagens que compreendem o seu objeto de estudo em perspectiva de combinações múltiplas, de (intra)interrelações, de (des)cruzamentos, de hibridações, de fragmentação, de coexistência e de contradições. Assumem desse modo, a provisoriedade e a historicidade contextual do seu objeto que se apresenta como grande rede, um grande circuito, que não se fecham em si e nem resguardam toda a explicação, mas admitem que as suas imbricações e raízes vão além do que pode ser captado, analisado e explicado.

QUADRO 02. ONTOLOGIA AMPLIADA DAS VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS
PROPOSTA POR GAMBOA (2007).

VERTENTES EPISTEMOLÓGICAS	EIXO	BUSCA	CENTRALIDADE DA RELAÇÃO SUJEITO/OBJETO
ANALÍTICAS	Causalidade	Objetividade	No objeto
FENOMENOLÓGICAS/ HERMENEUTICAS	Interpretação	Subjetividade	No sujeito
CRÍTICAS	Ação	Concretude	No processo
PLURALISTAS	Hibridação	Diversidades	Nas interconexões sujeito/objeto/processo

FONTE: Adaptado de GAMBOA (2007).

A consciência da pluralidade existente em seu objeto de estudo faz com que o pesquisador longe de transformar a sua pesquisa em um “supermercado”²⁸ de teorias e metodologias variados e em “tudo em todos”, não caia nas armadilhas da generalização ingênua de seus resultados, da prepotência do recorte teórico-metodológico exato e da pureza de seus dados.

A análise ontológica das concepções de homem, de mundo e de realidade no viés do pluralismo oferecem uma compreensão mais integral dessa vertente.

O homem é compreendido como genuinamente híbrido biologicamente, cognitivamente, socialmente e culturalmente. Desde a sua concepção fruto da combinação duas estruturas de DNA²⁹ diferentes que geram outra, embora resguarde registro genético de ambas se constitui diferente em suas combinações e estruturas, passando pelas fusões de sinapses, órgãos de sentidos, interação com os objetos físicos/concretos e de conhecimentos/abstratos.

O mundo entendido como plural em sua ampla variedade de sincretismo, mestiçagens, culturagens – processo em que uma cultura toma para si elementos de outra para que haja troca e/ou hibridação -, diversidades identitárias e (des)classificações sociais. Traduzidos em diferentes crenças/religiões, hábitos, valores, conceitos, folclores, vestuários, alimentos, comunicações, línguas, linguagens, artes, educação, formas de ensino e aprendizagens.

E, a realidade como plástica em seus significantes e significados em suas aderências e ante-aderências comportamentais, em suas mudanças bruscas de opiniões que vão do aceitável ao repúdio, do certo ao errado, do chique ao brega, do inverso ao reverso. Da sua oscilante escala situacional de valores, em seus constantes desajustes entre modernização, modernismos e preservação, em seus embates de poder e em suas rotundas crises.

Nesse ponto, explicita-se o significado lapidado do conceito de hibridação para esse estudo: *ações socioeducacionais nas quais as fronteiras entre a teoria educacional e a prática docente deixam de existir e se entrelaçam gerando novas aprendizagens, teorias, práticas, metodologias e tecnologias pedagógicas*. Nesse movimento essa ação vai delineando sua identidade híbrida, ao passo em que ao travar, simultaneamente, inter-relações e interconexões com outros híbridos, ou até

²⁸ Termo utilizado por TONET (2007), referindo-se ao pluralismo metodológico.

²⁹ Ácido Desoxirribonucleico.

mesmo com outras fontes, consideradas por muitos como “puras”, torna-se cada vez mais heterogêneo, mais refinado em seu processo híbrido.

Assim posto, o conceito de hibridação teoria×prática desvela uma íntima relação como a concepção de práxis pedagógica “[...] entendida como uma atividade de transformação da realidade” (PIMENTA, 2005/2006, p.15) que aponta para a perspectiva do estágio curricular como atividade teórica instrumentalizadora da “práxis docente” (idem). No entanto, o conceito de hibridação amplia a abrangência analítica da concepção de práxis pedagógica em dois aspectos fundamentais: o primeiro é que estágio não se constituiu como uma atividade instrumentalizadora das práxis, o estágio é um espaço real de prática transformadora (práxis). O segundo, a busca de unidade da teoria e da prática - perseguida pela “práxis” - exercida pelo sujeito professor/estagiário objetivando a transformação da sua realidade, constitui-se como o contexto inicial, como espaço de proto-hibridação como o processo desencadeador dos flutuantes movimentos de uma rede de hibridações contínuas, descontínuas³⁰.

Vale esclarecer ainda, o que se está chamando, nessa pesquisa, de fronteiras e de tecnologias. Fronteiras são as demarcações os limítrofes disciplinares, as especificações de áreas, as ementas dos componentes curriculares que muitas vezes cerceia as possibilidades de cruzar os limites por onde é possível. Mas, “em toda fronteira há arames rígidos e arames caídos” (CANCLINI, 2013, p. 349) e são nessas lacunas de arames caídos e nas possibilidades de derrubadas de outros que construímos a proposta híbrida de estágio, teor dessa tese. E de tecnologia “as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época” (KENSKI, 2003, p. 09).

O conceito de fronteira nos remete a outro o de *espaços intersticiais* proposto por Santaella (2008) no que diz respeito à “quebra” de fronteiras entre físico (concreto) e digital (abstrato). Ajudando-se a melhor circundar a concepção do estágio como espaço híbrido na transubstanciação entre pensamentos/concepções e ensino/prática.

(...) um espaço intersticial ou híbrido ocorre quando não mais se precisa “sair” do espaço físico para entrar em contato com ambientes digitais. Sendo assim, as bordas entre os espaços digitais e físicos tornam-se difusas e não mais completamente distinguíveis (SANTAELLA, 2008, p.21).

³⁰ Os termos proto-hibridação, hibridação contínua e hibridação descontínua foram cunhados nesta tese(ver página 71).

Nessa perspectiva pluralista, o conceito de *espaços híbridos* configura-se como os vários momentos da trajetória de formação de professores, em que as demarcações que separam a teoria da prática e o conhecimento acadêmico da prática docente deixam de existir, e se emaranham, se coadunam dialeticamente criando um espaço próprio de aprendizagem, que “é o mesmo, o outro e uma terceira coisa, o novo” (DUSSEL, 2002, p.57). Assim sendo, o espaço híbrido vai muito além da aplicação da teoria, construída historicamente e internalizada nos cursos de formação e da vivência da prática *in loco*, para mostrar-se espaço de constantes reorganizações internas e externas, e vice-versa, das aprendizagens, de transformação do conhecimento em ação e da ação em conhecimento, de criação e de recriação de construtos teórico-práticos, de outros olhares, de outras posturas, de outras metodologias, de outras aprendizagens.

Perceber e admitir a abrangência e a diversidade dos processos de hibridações em contextos formativos de professores, redimensiona e também amplia a noção de identidade da escola para além de sua estrutura física, concreta, tomando-a em suas redes de conhecimentos, conceitos, aprendizagens, pedagogias, cultura e tecnologias, enxergando-a como escola híbrida³¹.

No entanto, abraçar conscientemente a Teoria da Hibridação Sociocultural como espinha dorsal explicativa desse estudo, significa ter uma postura crítica, o cuidado ético, dos seus limites “do que não se deixa, ou não pode ser hibridado” (CANCLINI, 2013, p. xxvii).

Interessa-se explorar aqui, afirmação de Canclini (2013) de que nos processos de hibridação socioculturais existem o “desgarre e o que não chega a fundir-se” (idem). Esse postulado nos autorizam a perguntar e a investigar paralelamente ao mote dessa pesquisa: existem em contexto de estágio curricular, teorias, e práticas que não se deixam hibridar? Que não podem ser hibridados?

Posto isso, a resignificação do questionamento elaborado por Canclini (2013), tornou-se indispensável em nosso estudo: “Como a hibridação funde estruturas ou práticas sociais discretas para gerar novas estruturas e novas práticas?”. Assim, resignificada: como a hibridação que defendemos que deva ocorrer no

³¹ O termo escola híbrida foi utilizado pelas pesquisadoras PEÑA E ALLEGRETTI (2012), para designar as relações entre escolas e tecnologias. “Escola híbrida é aquela que se encontra em um espaço físico determinado e se expande, a partir do momento que o mundo virtual passa a fazer parte integrante do ambiente de ensino e aprendizagem escolar” (PEÑA E ALLEGRETTI, 2012, p.103).

espaço do estágio curricular funde conhecimentos teóricos e práticos construídos e em construção no processo de formação inicial de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais para gerar novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas?

Colocou-se a pergunta deste modo porque, no estágio curricular, onde a problemática da dissociação da teoria e da prática toma uma proporção concreta, acreditamos que suas causas estão fora do universo do estágio curricular. E, ainda porque não se está convicto de que a articulação teoria-prática esteja sendo um dos objetivos principais do curso de formação de professores, como apregoam as Políticas Públicas, as Diretrizes Curriculares e a maioria dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia em nosso país.

Canclini (2013, prelo) dá uma resposta parcial da questão acima, conjecturando que “as vezes” a hibridação ocorre de “modo não planejado ou é resultado imprevisto” mas esclarece que “frequentemente a hibridação surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico”.

Paradoxalmente, outras questões são incitadas pelo contexto de formação na contemporaneidade: como discernir onde acaba a teoria e onde começa a prática e vice-versa, no momento da atuação docente? Ou em se tratando de ensino, existem realmente fronteiras entre conhecimentos teóricos e conhecimentos - ou saberes – práticos? Visto que, quando um professor se diz estar ensinando uma determinada teoria, é em uma ação prática docente, presencial ou a distância, que ele o faz, independentemente da metodologia utilizada: aula meramente expositiva ou com a utilização de recursos tecnológicos dentre outros, ele está simultaneamente mobilizando conhecimentos práticos para realizar tal intento, seja na escolha da metodologia, no recorte que dá ao conteúdo para aquela aula, seja na distribuição do tempo para a exposição, seja na postura corporal, seja no encaminhamento da exposição, seja nos exemplos que escolhe, ou não para ilustrar a sua explanação.

Essas obliquidades observadas nas práticas docentes inserem-se nas discussões analíticas da Teoria da Hibridação Sociocultural a partir do argumento que “a hibridação não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade recente” (CANCLINI, 2013, p. xvii). Dois conceitos fundantes dessa teoria ampliam e

contribuem para interpretar as interrelações que se constroem e reconstroem no cotidiano da escola: hibridação endógena e hibridação heterônoma.

A hibridação endógena “são os circuitos de produção locais” (CANCLINI, 2013, p. xxxvii), em que ocorrem as relações, as trocas, as tradições, as contradições, a cultura, as especificidades de um determinado lugar, nesse estudo: a escola, a universidade. A hibridação endógena sofre as influências e de certo modo está atrelada a hibridação heterônoma, que exerce papel coercitivo nas escolhas, nas “concentrações de iniciativas combinatórias” (CANCLINI, 2013, p. xxxvii) dessas escolhas, na comunicação, na geração e produção de bens: materiais e imateriais.

Entender as diferentes hibridações, suas interrelações, seus pontos de desgarres, que acontecem, nos circuitos da escola e da universidade no espaço do estágio, permitiram perceber as ambivalências da formação e dos conflitos de poder que suscitam a hierarquização dos domínios teóricos sobre os práticos ainda presentes nos processos simbólicos da profissionalização docente.

A vigilância epistemológica, andaime constitutivo de uma pesquisa, nos convocou a assumir a Teoria da Hibridação Sociocultural popularizada por CANCLINI (2013) em toda a sua rede de conceitos e não apenas extrair fragmentos conceituais dessa teoria, na fundamentação analítica do objeto de estudo dessa tese. A essa altura cabe esclarecer que não se nega aqui a necessidade do diálogo fundador com as demais teorias que circundam o nosso objeto de estudo, indispensável para dar densidade, historicidade e compreensão dialética do estágio curricular na contemporaneidade.

Também não se pretende ignorar o valor do cotidiano da escola, em seus rituais, em suas decisões pedagógicas mescladas de contradições, no pêndulo de isolamento e coletividade, em suas concepções de mundo, de como se ensina e de como se aprende, em sua organização de vínculos interpessoais, em suas transmissões de valores, em suas mecanizações e suas inovações metodológicas, em seu uso dogmático de cerimônias cíclicas comemorativas, em suas rupturas, em suas reproduções e suas produções de conhecimentos.

O cotidiano escolar compreendido na concepção de cotidianidade explicitado por Agnes Heller (2004), que integra desde todas as atividades constituídas na escola, desde cada sujeito particular: professores, alunos, gestores, técnicos, especialistas, pais e todos que compõem o horizonte cultural da escola, até os processos de reprodução social e apropriação cultural (ROCKWELL, 1997), nos permitiram a partir

da análise de situações particulares de estágio que ocorrem em uma determinada escola compreender os processos de ordem geral na formação do licenciado em Pedagogia.

A ideia de movimento, de transitoriedade, de constitutivos relacionais “[...] entre a vida comum dos homens comuns e os movimentos da história” (PATTO, 1993, p. 122), de provisoriedade, de obliquidades contextuais sem “perder de vista a especificidade das pessoas envolvidas nas ações que tecem a vida cotidiana” (idem) que fundam o conceito de cotidianidade (HELLER, 2004) são compatíveis com a perspectiva da hibridação, que enxergam na exegese desse conceito as contínuas hibridações entre materialismo histórico \propto epistemologia da práxis \propto pensamento \propto ação humana reprodução \propto transformação social \propto cotidianidade \propto não-cotidianidade \propto individualidade \propto particularidade³² necessárias para a sua real compreensão.

A essa altura, há que dizer que, escolheu-se para representar iconicamente o movimento da hibridação o símbolo \propto , uma representação híbrida do símbolo do infinito com suas laterais abertas representando tanto um contínuo híbrido quanto um descontínuo híbrido e quanto o proto-híbrido³³. Tem-se, a consciência de que é impossível sintetizar interconexões e processos tão variados e abstrusos utilizando símbolos. No entanto, a sua utilização aqui, é representativa e didática.

Nessa pesquisa, centrada na Ciências Humanas, o termo hibridação é tomado na perspectiva do movimento da teoria educacional e da prática docente, chamada neste contexto hibridação teoria \propto prática. Como forma de descrever os diferentes processos e as oscilantes externalizações dessas hibridações, foram propostos nesta pesquisa, quatro (04) termos conceituais: contínuo híbrido, hibridação contínua, hibridação descontínua, proto-hibridação.

Por *contínuo híbrido*, entende-se um conjunto de hibridações contínuas, compreendidas como interconexões transitórias que se tocam, se hibridam, se abrem para outras perspectivas, outras mudanças, outras criações, e que ao mesmo tempo mantêm abertas as vias de idas e vindas nessas trocas. E, por hibridação descontínua as interconexões transitórias que se tocam, mas por razões adversas, não conseguem

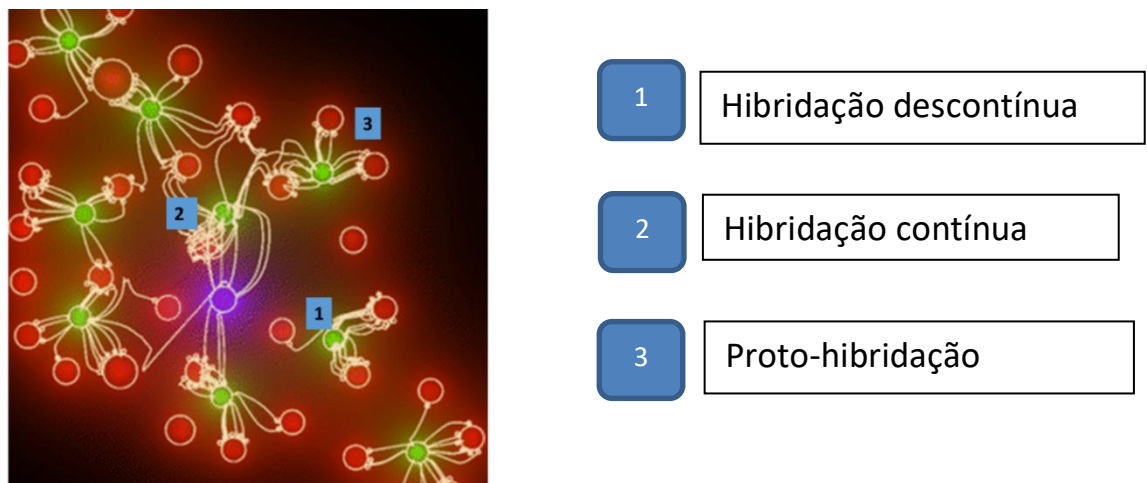
³² Na abordagem Helleriana, o termo individualidade é utilizado para referir-se ao indivíduo que tem liberdade (sempre relativa) de fazer escolhas, que não é subjugado por ditames internos ou externos dos quais não se apropria; para designar a condição oposta, vale-se do termo particularidade. (PATTO, 1993, p.125).

³³ O prefixo proto-, deriva do termo grego, *Πρώτο* que significa primeiro/primeira.

se hibridar. Já a *proto-hibridação* é a esfera³⁴ primeira a ser observada naquele contexto, naquele momento de análise - e não esfera primeira a ser constituída como já explicitamos acima - da hibridação que aponta para possíveis hibridações. Vale destacar que, o proto-híbrido por sua vez também, origina-se de outras hibridações anteriores nem sempre observadas. No seu desenrolar, esse proto-híbrido, pode se constituir, em seus movimentos, em hibridações contínuas ou descontínuas.

Com a intenção de criar um perfil imagético das hibridações contínuas, descontínuas e proto-hibridação, não em sentido icástico, fidedigno, mas com uma representação próxima ao entendimento desses conceitos nessa tese, garimpou-se na internet a imagem a seguir, com fins didáticos de exemplificação.

FIGURA 03. REPRESENTAÇÃO DAS HIBRIDAÇÕES PROTO/CONTÍNUAS/DESCONTÍNUAS.



FONTE: <http://www.daviddarling.info/encyclopedia/N/neuralnetwork.html>

Tomando, hipoteticamente, os pontos verdes (destacados com números) como uma esfera inicial observada e suas redes de ligações com outros pontos na cor laranja como hibridações advindas e imbricadas nesse ponto inicial, pode-se metaforicamente inferir: o número um (1) ilustra uma hibridação descontínua, inicia sua rede de ligações, mas por questões adversas não consegue continuar, não abre-se para outras hibridações, isolando-se de uma rede maior de entendimento e de continuidade de ações; o número (2) configura uma hibridação contínua, que liga,

³⁴ O termo esfera é aqui tomado na dimensão de sua circularidade, em que ao se olhar um determinado ponto, compreende-se que não se traduz em seu início nem no seu fim, mas que está interligado e interligando um todo.

interage, troca, entrecruza, desdobra e é desdobrada, abrindo-se para outras perspectivas, outras mudanças, outros conhecimentos, outras práticas, mantendo-se sempre em aberto para possíveis hibridações; o número (3) revela-se como uma proto-hibridação em que seus movimentos tanto podem configurar-se com hibridação contínua, como ilustrado em seu lado esquerdo, ou como uma hibridação descontínua, tal qual ilustrado no lado direito desta figura (3).

Para melhor entendimento dos conceitos de hibridação proto/contínua/descontínua na interface da docência e, também com a intencionalidade de ser coerente com os princípios fundantes da abordagem da Hibridação Teoria \times Prática que toma a teoria educacional e a prática docente em seus entrecruzamentos, relataremos uma situação de sala de aula vivenciada em acompanhamento de uma turma de estagiários de Pedagogia da UFPR, em 2013, durante a elaboração dos fundamentos dessa tese.

As situações foram transcritas de forma diacrônica sem recortes para atender o objetivo a que se propõe: mostrar a circularidade e as oscilações das hibridações proto/contínua/descontínua nesse espaço. Optou-se na transcrição da situação a formatação de protocolos, e para melhor identificação dos sujeitos foi empregado as seguintes siglas: “**EST**” para identificar o estagiário/estagiaria de Pedagogia que estava vivenciando a situação; “**APR**” para o aprendente/aluno do Ensino Fundamental. Além dos sinais parêntese com três pontos (...) para simbolizar silêncio e colchete com e os símbolos fisionômicos [☹] para pensativo e [😊] para a externalização de sorriso. Para clarificar ainda mais, antes da transcrição vamos contextualizar a situação.

O contexto: sala de 1º. Ano do Ensino Fundamental I, aula de matemática, com 23 (vinte e três) crianças sentadas em carteiras organizadas em quatro filas, 01 (uma) docente, 02 (duas) estagiarias de Pedagogia/UFPR e 01 (uma) pesquisadora sentada no fundo da sala. A organicidade da mediação foi a de que uma estagiária, no protocolo identificadora como **EST 01**, abordasse o conteúdo, adição e, a outra, identificadora com **EST 02**, desse suporte e acompanhamento junto aos alunos.

A aula: o objetivo era trabalhar a operação adição a partir da manipulação de objetos concretos. O início se deu com a distribuição de caixas de fósforo forradas, contendo pequenos pedaços de canudos nas cores: azul, amarelo e vermelho. A primeira solicitação foi a de que cada criança contasse os canudos em seu total e depois separassem por cor e na continuidade procedessem a contagem por cor. Em

seguida, foram distribuídos cadernos para que os aprendentes anotassem a quantidade de cada canudo por cor. Enquanto a **EST 01** escrevia no quadro essa solicitação - chamando a atenção dos aprendentes para a realização da contagem por cores -, **EST 02** circulava na sala fazendo as devidas orientações. Nesse ínterim, um dos aprendentes, levanta a mão em sinal de solicitação de atendimento, a **EST 01** se dirige a carteira. O protocolo a seguir detalha a situação.

EST 01. O que? Está com dúvida?; **APR.** {apontando com o lápis para o caderno}, dezesseis? Como é que se escreve o dezesseis?; **EST 01.** Você não sabe como se escreve dezesseis?; **APR.** [☺]; **EST 01.** Não sabe como se escreve o número dezesseis? É isso?...; **APR.** {acena com a cabeça de cima para baixo significando afirmação}; **EST 01.** Eu não posso lhe dar resposta pronta...pense... [silêncio]. **EST 01.** Lembra? Nós estudamos esse número a semana passada(...) observe aqui na sala nós temos vários números; **APR.** {olha ao redor em várias direções}; **EST 01.** Olhe ali na parede {aponta para a esquerda}, tem vários números e tem o dezesseis (...); **APR.** {olha e põe o lápis na boca}; **EST 01.** Veja (...). Dezesseis, seis, seis... Ouviu ? Dez...seis... {fala pausadamente}; **APR.** O um e o seis? {pergunta apontando o lápis em direção ao número dezesseis colado na parede}; **EST 01.** Sim! [☺]. Agora escreva!; **APR.** {escreve olhando para o lado da parede}; **EST 01.** {olha para o caderno} Veja o lado do seis {desenha o seis no ar}; **APR.** {apaga, escreve e aponta com o lápis para o caderno}; **EST 01.** Isso mesmo...parabéns! [☺]. **APR.**[☺].

A Estagiária 01 retorna para perto da lousa e faz nova solicitação: “agora vocês vão somar a quantidade dos canudinhos azuis com a dos amarelos e anotar e depois a dos azuis com a dos vermelhos e anotar também”. No desenrolar dessa atividade o APR intercala as ações entre manipular os canudos, olhar para a parede e escrever.

Transcorridos alguns minutos outra criança - aqui identificada como APR 02 - levanta a mão solicitando atendimento. A EST 01 se dirige a carteira da solicitante localizada no fundo da sala.

APR 02. {levanta o caderno na altura do rosto da estagiária}; **EST 01.** {olha para o caderno} você não fez nada?!; **APR 02.**(...),[☺]; **EST 01.** Tem que fazer...; **APR. 02** Eu não sei. **EST 01.** Como não sabe? É para somar os canudos azuis com os canudos amarelos {manipula os canudos na mesa} um, dois {ao passo que vai falando aponta com o dedo sobre os canudos}, três, quatro, cinco, seis... { nesse momento é interrompida com um chamado de outra criança: “ pró, pró!”}; **EST 01.** Já vou! [virando-se para a direita. em seguida retoma a contagem} ...nove, dez, onze, doze, treze. Viu só? Treze, agora anote {fala saindo de perto da carteira da APR 02 e indo em direção a uma outra criança que a chamou}; **APR 02** . {olha para o caderno, faz menção de escrever, mas não escreve, pega figurinhas dentro do bolso e fica manuseando como se estivesse brincando}.

Com esses protocolos - recorte de aula - pode-se observar como as flutuações das hibridações proto, contínuas e descontínuas se manifestam na postura da estagiária. No primeiro protocolo, ao ser solicitada, **EST 01**, parece se reportar (cognitivamente) às teorias pedagógicas da contemporaneidade que orientam para a

mediação que proporciona o pensar, a partir das relações como as situações vividas, sem antecipar conclusões e nem oferecer as respostas prontas [proto-hibridação]. Assim, assumindo tal postura, a estagiária devolve a pergunta com outra pergunta, trabalhando o olhar da criança para observar ao seu redor [desencadeamento de hibridação contínua]. Passa a mediar de forma que a criança também faça a hibridação teoria×prática, ou seja, que ele hibride conhecimentos já estudados como o “novo”, com o que está sendo no momento mediado, a partir de elementos e materiais contidos na concretude da sala de aula, dando-lhe sentido e significado para essa outra aprendizagem [hibridação contínua].

O segundo recorte, ao ser solicitado por outro aluno (APR 2), a mesma estagiária inicia a sua intervenção dialogando, questionando o porquê da situação - inicialmente apontando para uma proto-hibridação - no entanto, diante da afirmação de que “eu não sei” do APR 2, a estagiária passa a executar sozinha a atividade, dando-lhe “a resposta pronta”: “Treze, agora anote” [hibridação descontínua].

Nessa visão articulada diacrônica e sincrônica esses conceitos são tomados como categorias constitutivas dessa pesquisa fundadas na lógica do movimento de trânsito da hibridação teoria×prática e da pluralidade das suas articulações, desarticulações e inovações ocorridas especificamente no estágio curricular do curso de Pedagogia.

O fundamento da hibridação contínua teoria×prática se resume na certeza de que não só há em toda teoria a prática e em toda prática há teoria - não havendo primazia nem grau de maior ou menor importância entre elas na ação e formação humana - mas de que o movimento da hibridação teoria×prática em contexto de estágio curricular ao possibilitar o entrecruzamento das particularidades e das universalidades do conhecimento com as simbioses contextuais e com as singularidades dos envolvidos: formação, interrelações, afetividades e anseios, possibilitam a construção/criação de outras teorias, de outras aprendizagens, de outras práticas docentes.

3. A METODOLOGIA: UM CAMINHO HÍBRIDO

A figura de caminho como análoga a metodologia de uma pesquisa é frequentemente empregada nos meios acadêmicos. Não só pela isomorfia etimológica, mas por fazer compreensível o movimento de trânsito vivenciado pelo pesquisador ao circundar o seu objeto de pesquisa, para torná-lo mais inteligível. Apresenta-se, na maioria das pesquisas como um caminho orientado por esteios teóricos, procedimentos indicativos, com algumas cercas seguramente fincadas em técnicas e em tecnologias, mais que permitem aberturas para atalhos de acessos para outros caminhos e para o avançar de caminhos metodológicos ainda não totalmente trilhados ou nunca trilhados. Para nós um caminho híbrido.

Fundamentada em princípios híbridos, que pressupõe a interconexão de processos socioculturais em que estruturas e práticas distintas que existiam aparentemente separadas são combinadas para gerar outras estruturas, objetos, estudos, organizações, ideias e práticas (CANCLINI, 2013), o caminho metodológico dessa investigação não poderia ser diferente senão o de articular as análises de documentos que sistematizam e que dão organização legal e didática aos estágios no curso de Pedagogia na contemporaneidade com as diferentes vozes, ações e proposições dos sujeitos envolvidos, trazendo-os como co-produtores desse estudo e de posse desses dados circunscrever indicadores e esboçar um desenho metodológico alternativo, inicial, de estágio curricular como espaço de hibridação teoria \times prática para o curso de Pedagogia.

Em função desse desenho metodológico híbrido, embora a construção dessa pesquisa tenha um cunho eminentemente qualitativo não se poderia relegar às análises dos dados coletados, também um crivo quantitativo. Assim, esses dois quadros interpretativos em confluência com a perspectiva da análise de conteúdo, que trabalha os dados a partir de um conjunto de técnicas (MINAYO, 1994), de verificação, de descobertas, de interpretação e de inferências visando compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações” (CHIZZOTTI, 2006, p. 98), possibilitaram circunscrever o nosso objeto a partir de diferentes escalas de observação, coleta e análise.

A ideia de metodologia híbrida não consiste em refutar os procedimentos metodológicos clássicos, ficando-se exclusivamente nos procedimentos “*tecpop*” – que utilizam as tecnologias e mídias mais populares e avançadas, tais como,

transmissão simultânea de áudio e de vídeo via internet da coleta de dados para vários pesquisadores em lugares variados – mas selecionar, adaptar, refinar e criar instrumentos a partir de novos significados e critérios, que possibilitasse captar os dados em seu ciclo de hibridação: nascimento; nomeação, refinamento fazendo interface com as suas nuances: contínua, descontínua, e proto.

Diante do exposto, essa pesquisa, dada a problemática que discute, insere-se na abordagem de pesquisa qualitativa que, “(...) aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Temos, então, a partir desse ponto, a princípio, três grandes conjuntos de ações metodológicas, que se misturam e se remetem constantemente um ao outro em seu desenrolar, em suas estratégias/instrumentos empreendidos para a coleta, em suas interpretações e em seus critérios/categorias: a primeira, a análise documental de quatro (04) Propostas Curriculares de Curso de Pedagogia, a segunda, entrevista com quatro (04) formadores das Universidades, campos de estudo desta tese e a terceira curso de formação para os estagiários do curso de Pedagogia com a aplicação de questionário ao final.

À luz de uma perspectiva de pesquisa de dimensão híbrida e prospectiva, que se substancia a partir de tratamento analítico dos dados de variadas fontes, orientado pelo problema da pesquisa, propor alternativas para uma possível resolução ou apontar indicadores para nortear ações e políticas futuras relacionadas ao objeto estudado, apresenta-se a metodologia mediada com a explicitação didática de algumas informações consideradas importantes para a compreensão do caráter didático da organização dessa investigação.

3.1 CIRCUNSCRIÇÃO DOS CAMPOS DE ESTUDO.

Os campos de estudos dessa pesquisa são quatro (04) cursos de Pedagogia: um localizado no Estado do Piauí, Universidade Estadual do Piauí (UESPI/ Campus São Raimundo Nonato), e três no Estado do Paraná, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) e Universidade Positivo (UP). As escolhas desses campos se deram respectivamente pelos seguintes critérios: (i) envolvimento profissional e acadêmico da pesquisadora, nesses espaços;

(ii) aceitação e autorização da realização da pesquisa no contexto do curso de Pedagogia na IES.

Nesta fase metodológica, inicialmente, foi elaborado um documento que intitulado de “Carta de Autorização e de Acesso aos Documentos do Curso de Pedagogia”³⁵, contendo dados norteadores da pesquisa - tais como: tema, problema, objetivo, orientadora - e solicitação de autorização de estudo e de acesso/consulta dos seguintes documentos: proposta pedagógica do curso de Pedagogia, portarias, atos e normas que regulamentem o curso.

Com a intenção de ser coerente como a proposta de hibridação, optou-se por desde os primeiros passos metodológicos mesclar procedimentos, ações e interações. Nesse momento, mesclou-se o virtual e o real no envio dessas cartas e na coleta dos documentos.

No entanto, algumas decisões e recortes metodológicos antecederam ao envio desse documento: primeiro, optou-se por cursos de Pedagogia localizados em dois estados do Brasil: Piauí, pelo vínculo profissional da pesquisadora neste estado e o Paraná por ser o *locus* do curso do Doutorado; segundo, diante da possibilidade na contemporaneidade de cursos de Pedagogia, presencial e virtual, nos debruçamos, a princípio, em um estudo piloto, de análise de duas propostas de curso de Pedagogia³⁶ envolvendo as duas modalidades.

Preliminarmente, o objetivo central desse estudo era o de analisar a possibilidade de envolver nessa pesquisa as duas modalidades atuais de oferta do curso de Pedagogia: presencial e EAD. No entanto, no seu desenrolar, foi-se percebendo que as especificidades históricas, culturais, didáticas e curriculares entre as duas modalidades demandariam um estudo a longo prazo. Diante disso, decidiu-se pela modalidade presencial, respaldo também pelo processo de formação profissional da pesquisadora.

Os procedimentos de hibridação passaram a operar de outro modo. Mediante a dupla escolha: envolver cursos presenciais públicos - federal e estadual - e privados.

Inicialmente, enviou-se por meio virtual seis (06) cartas de solicitação de autorização e acesso para as coordenações do curso de Pedagogia das seguintes Instituições de Ensino Superior – IES: Universidade Federal do Paraná/UFPR; Universidade Federal do Piauí/UFPI, Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG;

³⁵ Correspondendo ao Apêndice 03.

³⁶ Propostas disponíveis na internet.

Universidade Estadual do Piauí/UESPI (Campus São Raimundo Nonato); Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUC/PR; Faculdade Evangélica do Piauí/ FAEPI.

Três instituições deram retorno com a autorização de estudo: UFPR; UESPI e PUCPR. As duas primeiras disponibilizam a proposta pedagógica do curso via digital a última além de via digital também fomos pessoalmente fazer a consulta.

A partir desse retorno, duas (02) IES públicas e uma (01) privada e objetivando maior oportunidades de hibridação entre os cursos de Pedagogia, entrou-se em contato com mais um campo de estudo de gestão privada, a Universidade Positivo – UP. Obtendo-se a autorização para o estudo. Circunscrevendo para esta investigação quatro (4) campos de estudo.

Com o objetivo de criar uma identidade nas siglas utilizadas no procedimento de nomeação de cada um dos três documentos dos cursos de Pedagogia tomados nesta tese como fonte de análise, optou-se pela utilização do prefixo PCPED, significando Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, seguido da abreviatura oficial de cada instituição e do ano de elaboração do documento, apresentando-se assim: PCPED/UFPR, 2007; PCPED/UESPI, 2015, PCPED/PUCPR, 2013 e PCPED/UP, 2016.

O primeiro campo de estudo. A Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em composição de multicampia vertical³⁷ – “formada por um campus com sede forte e campi menores, sendo que o primeiro concentra a maior parte da força acadêmica” (NACIF, 2013, p.1); recobre, atualmente, onze municípios do estado do Piauí - Teresina, Parnaíba, Piripiri, Campo Maior, Picos, Oeiras, Floriano, São Raimundo Nonato, Uruçui, Bom Jesus, Corrente - com sede afixada na cidade de Teresina, capital do estado.

Em arranjo orgânico de Centro Integrados de Educação Superior, difundidos com a sigla de CIES, circunscreve 16 (dezesesseis) cursos de bacharelado e 14 (quatorze) curso de licenciatura. Interessa-nos, nesse universo, o curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertados em 10 (dez) dos 11 (onze) *campi*. Mais especificamente, vou ocupar-me com a análise do documento Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - PCPED/UESPI, 2015 -, com publicação

³⁷ Além da categorização de multicampia vertical existe a da multicampia horizontal, definida como “formada por diversos campi com forças acadêmica e institucional equilibradas entre ele” . (NACIF, 2013, p.1). Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/agencia/administracao/3375-reitor-analisa-multicampia-das-universidades-federais-em-artigo-no-jornal-a-tarde>.

em janeiro de 2015, do Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima, localizado no município de São Raimundo Nonato (PI).

O segundo campo de estudo. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), como seus mais de cem (100) anos de história, atualmente firma-se como Instituição de Ensino Superior pública e gratuita. Configurando no cenário nacional como a primeira universidade constituída no território brasileiro. Atualmente, a UFPR “[...] mantém sua configuração organizacional baseada em Setores e Departamentos. Ao todo são 14 setores, que têm a função de executar, coordenar e fiscalizar as unidades didático-pedagógicas e de pesquisa das áreas de conhecimento” (UFPR, 2015).³⁸ O Curso de Pedagogia, foco do nosso estudo, está vinculado ao Setor de Educação.

O terceiro campo de estudo. A Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), na organicidade administrativa de “[...] instituição privada, sem fins lucrativos, confessional, comunitária, filantrópica[...]mantida pela Associação Paranaense de Cultura (APC)” (PCPED/PUCPR, 2013, p. 5) apresenta uma arranjo de cinco (05) *campi*, localizados nas cidades de Curitiba – *locus* dessa pesquisa -, Londrina, Maringá, São José dos Pinhais e Toledo. Constitui-se interligada ao Grupo de Ensino Marista que possui uma extensa rede de instituições de ensino da Educação Infantil ao Ensino de Pós-Graduação – em diversas áreas de conhecimento – no território nacional e internacional, atuando nos cinco continentes.

Vale ressaltar que “[...] em função da natureza jurídica do ensino privado como um serviço de utilidade pública [...] o Poder Público regulamenta as condições da atividade de ensino e a controla por meio dos procedimentos avaliativos” (GOMES, 2006, p. 276). Perpassando pelos processos avaliativos de credenciamento, autorização, reconhecimento de cursos, renovações de avaliações e qualificações e em outros atos administrativos normativos (BRASIL, 2006).

O quarto campo de estudo. A Universidade Positivo (UP) é uma instituição de administração privada com gestão coletiva, composto por professores e empresários, denominado Grupo Positivo. Este Grupo antes da criação da UP, à época Faculdades Positivo, em 1988, já atuava com gestão educacional: colégios, gráfica - na elaboração e publicação de material didático - e informática direcionada à área de Educação. “A UP teve origem nas Faculdades Positivo, em 1988. Dez anos depois, [...] foram transformadas no Centro Universitário Positivo (Unicenp). [...] Em 2008, o

³⁸ Disponível em <http://www.ufpr.br/portafulpr/a-universidade-institucional/setores/>.

Ministério da Educação autorizou o funcionamento da universidade” (PCPED/UP, 2016, p. 6).

Atualmente a UP oferta cursos de Licenciatura, Bacharelado, Cursos Superiores de Tecnologia e de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. O Curso de Pedagogia foi um dos primeiros cursos ofertados pela IES. No entanto, se para essa IES, o curso de Pedagogia, constitui-se um dos mais antigos, com vinte e oito anos (28) no universo dos campos de estudo dessa tese, configura-se como o mais novo.

3.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA.

Em consonância com o objetivo dessa tese que é o de analisar o potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural (Canclini, 2013), para explicar, interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais e considerando a configuração de quatro (04) cursos de Licenciatura em Pedagogia, das quatro (04) IES tomadas como campos de estudo, optou-se pela composição de dois grupos de sujeitos: formadores vinculados ao componente Estágio Curricular do contextos empíricos dessa tese e estagiários desse cursos de Pedagogia, em movimentos³⁹ de vivência do estágio no Ensino Fundamental, Anos Iniciais

Participaram desta investigação, oitenta e três (83) sujeitos, sendo quatro (04) formadores, atuantes, no componente curricular Estágio, nos quatro (04) cursos de Licenciatura Pedagogia ofertados pelas quatro (04) IES campos de estudo dessa investigação e setenta e nove (79) estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia matriculados no curso e na instituição circunscritos como ambientes investigativos dessa tese.

O primeiro grupo de sujeitos envolveu quatro (04) professores formadores, um de cada instituição envolvida, escolhidos mediante os seguintes critérios: o primeiro, estar acompanhando e/ou já ter acompanhado acadêmicos do Curso de Pedagogia no componente curricular Estágio de docência nos Anos Iniciais na IES, campo de estudo dessa pesquisa; o segundo ser Licenciada ou Licenciado em Pedagogia, com

³⁹ Diante dos diferentes cronogramas dos Cursos de Pedagogia, o termo movimento foi aqui utilizado na compreensão das diferentes fases temporais dos sujeitos no Estágio/Anos Iniciais: alguns no começo do estágio, outros em meados e outros já em processo de conclusão.

formação preferencialmente na mesma IES de atuação profissional e o terceiro, aceitar conceder a entrevista, autorizando uso das informações prestadas para fins inerentes aos objetivos investigativos desta pesquisa.

A definição desse número dos formadores - quatro - assegura-se nos atuais estudos que envolvem a metodologia qualitativa que, despidendo-se das pretensões de objetivar generalizações, fomenta a busca analítica e sistematizadas das significatividades, das particularidades, das similaridades que emergem dos dados, independentemente da quantidade dos sujeitos envolvidos, mas, orientando para o cuidado em circundar com responsabilidade metodológica a representatividade – de sujeitos - necessárias a compreensão e explicitação da problemática em estudo.

Ademais, os diferentes modos de compreender e explicar o objeto de estudo desta pesquisa, perpassam, também, pela atribuição de sentidos e significados que cada sujeito evoca de suas experiências pessoais e profissionais, no momento de sua explicitação. Assim, os sujeitos analisam e tomam o objeto em estudo na complexa perspectiva das situações - compostas por dinâmicas internas e externas - vivenciadas em contexto de estágio curricular entrecruzando o “que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, apud TORALES, 2006, p. 166). Necessitando assim uma análise mais profunda e detalhada de cada narrativa e de cada depoimento.

Para compor o segundo grupo de sujeitos, estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia, optou-se pelos seguintes critérios: (i) ser aluna(o) efetivamente matriculada(o) no Curso de Licenciatura em Pedagogia em um das quatro IES envolvidas na pesquisa; (ii) estar realizando o componente curricular Estágio, com foco na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (iii) aceitar participar do curso de formação, autorizando uso das informações prestadas para fins inerentes aos objetivos investigativos desta pesquisa.

Considerando a natureza colaborativa e voluntária da participação dos sujeitos na pesquisa, a organicidade da mobilização do conjunto dos sujeitos ocorreu em três etapas: a primeira, encontro com a Coordenação/Colegiado do Curso para a socialização e análise da viabilidade da proposta investigativa na IES e a disponibilização dos nomes e contatos dos formadores que atuam no componente curricular Estágio; a segunda etapa, constituiu-se no envio de mensagem eletrônica para os formadores como o convite para a participação na pesquisa, contendo as

informações sobre os objetivos e procedimentos metodológico da tese; a terceira etapa, após definição dos sujeitos formadores, foram realizadas em cada IES - nos momentos de orientação de Estágio Curricular - a apresentação da proposta da pesquisa proferida pela pesquisador e/ou pelo professor formador, a formalização do convite para a participação e preenchimento de ficha de inscrição, por adesão, sem o estabelecimento de quantidade mínima ou máxima de participantes por IES.

3.3 OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

O desenho metodológico dessa tese, configura-se em três bases de coleta e análises de dados: a primeira base constituída de análise documental de quatro (04) propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia; a segunda base, realização de quatro (04) entrevistas focalizadas com os professores formadores das IES, campo de estudo dessa pesquisa e, a terceira base, cursos de formação para estagiários, realizados em cada IES envolvida, com aplicação de questionário ao final.

A primeira base. O objetivo central desta primeira fase metodológica da pesquisa foi o de analisar como a hibridação teoria×prática estava constituída e textualizada nas quatro PCPED. Sem a intencionalidade de comparação entre as propostas, buscou-se a partir do estudo analítico de cada uma, identificar pontos de hibridação teoria×prática similares e singulares existentes nesses documentos. E, a partir desta coleta, compor as categorias norteadoras dessa investigação.

A análise das propostas curriculares, sustentou-se nos pressupostos da análise de conteúdo, construído a partir do esteio conceitual inspirado em Laurence Bardin (2006)⁴⁰. Na definição literal dessa autora, a análise de conteúdo constitui-se como,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2006, p.42)

A organicidade da análise de conteúdos está pautada na sucessão de três grandes fases - denominadas por Bardin (2006) como “polos cronológicos” - que por sua vez, estrutura-se em etapas.

⁴⁰ Obra original publicada em 1977.

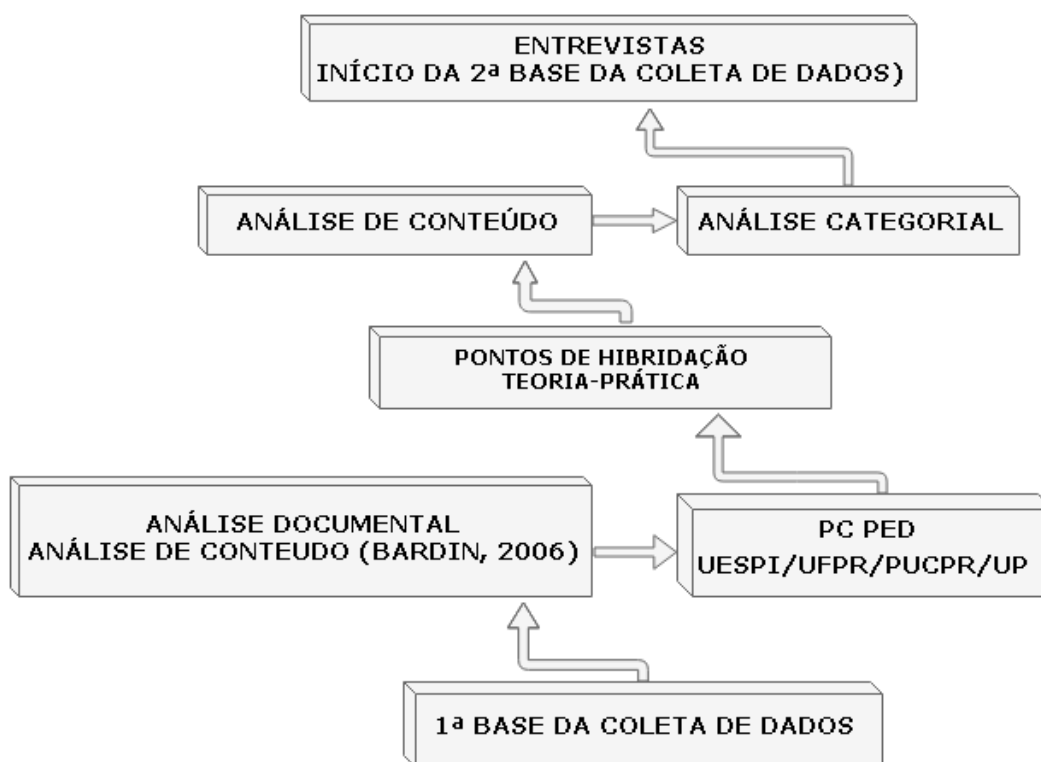
1. Pré-análise: organização do material e operacionalização das ideias. Suas etapas: (i) leitura flutuante, caracterizada pela imersão analítica no universo dos documentos possíveis de análise; (ii) escolha dos documentos, definição criteriosa das fontes que serão analisadas a partir da aplicação de regras de exaustividade, de representatividade, de homogeneidade e de pertinência; (iii) formulação das hipóteses e dos objetivos; (iv) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, elaboração pertinente de identificadores que facilitaram, de forma didática, a compreensão do documento; (v) organização do material, composto por duas ações: preparo físico do material e a sua edição (BARDIN, 2006);
2. A exploração do material: momento de sistematização analítica do corpus do material pesquisado, a partir da produção de sistemas de codificação, classificação e de categorização (idem);
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: constitui-se olhar analítico, interpretativo, crítico e inferencial dos resultados. É o momento do cotejamento dos dados, da construção de sínteses e das considerações de possíveis respostas (BARDIN, 2006).

A organização desse primeiro material coletado abrangeu simultaneamente ações oscilantes – entre leitura/ fichamentos analíticos e construção de categorias emergidas do texto documental, entre desmembramento do texto em unidades significativas e reagrupamento categorial – porém, complementares na metodologia de análise de conteúdo. Ao processar a leitura do material no enlace dos critérios da análise de conteúdo, apreendeu-se um conjunto de pontos/indicadores de hibridação teoria×prática que foram organizados em categorias.

Nesse contexto analítico, desvelaram-se oito (08) categorias relacionais de hibridação teoria × prática emergidas da análise do conjunto das quatro PCPED das IES envolvidas na interface com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (BRASIL, 1996). A saber: *Coerência Diretrizes Nacionais Pedagogia × Proposta Curricular do Curso de Pedagogia*; *Relação IES × Escola Básica (campo de estágio)*; *Componentes curriculares teóricos/fundamentos × estágio*; *Metodologias × estágio*; *Conteúdos da formação × conteúdos do ensino fundamental*; *Tempo curricular × tempo do estágio*; *Acompanhamento do estágio × avaliação do estágio*; *Formação do Formador × docência*.

O fluxograma (figura 04) a seguir, sintetiza as ações metodológicas desta primeira base de coleta e análise dos dados.

FIGURA 04. FLUXOGRAMA DA PRIMEIRA BASE DE COLETA DE DADOS



FONTE: A autora (2016)

A segunda base. A recolha dos dados que compõem essa segunda etapa da pesquisa, configurou-se em quatro (04) entrevistas individuais focalizadas construídas a partir das oito (08) categorias de natureza relacional teoria×prática que emergiram no processo de análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos de Pedagogia das quatro IES que tomaram parte dessa investigação: UESPI/PI; UFPR/PR; PUC/PR; UP/PR.

A concepção de entrevista focalizada, nesta tese, assume a dimensão de “processo” (MERTON, FISKE E KENDALL, 1998, p.222) orientado por roteiro com temas específicos, porém flexíveis, elaborado a partir de quatro (04) critérios inter-relacionados, propostos por Merton, Fiske e Kendall (1998), como “corpo concreto do material da entrevista focalizada” (loc. cit) indispensáveis para a sua efetividade: (i) amplitude, os temas devem possibilitar ao entrevistado desenvolver suas ideias, fazer

relações, elaborar exemplo e abordar a temática de forma mais abrangentes; (ii) especificidade, os temas necessitam explicitar de maneira objetiva e específica o que se está investigando; (iii) profundidade; a entrevista deve envolver temas e situações significativas que permitam aos entrevistados explicitá-las em diversas dimensões; (iv) contexto pessoal, “a entrevista deve trazer os atributos e as experiências prévias dos entrevistados que dão as situações [aos temas] significados diferentes” (loc. cit)

Vale ressaltar ainda, outra particularidade da entrevista focalizada, no contexto de sua realização “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada” (GIL, 2008, p.112).

O registro dos depoimentos dos quatro entrevistados foi realizado através de gravação em áudio, como a finalidade de melhor coletar e registrar as verbalizações dos sujeitos. A princípio foi efetuado o registro contínuo, que “[...] consiste em, dentro de um período ininterrupto de tempo, [...] registrar o que ocorre na situação, obedecendo a sequência em que os fatos se dão” (ORMOS, *et al.*, 1993, p.175).

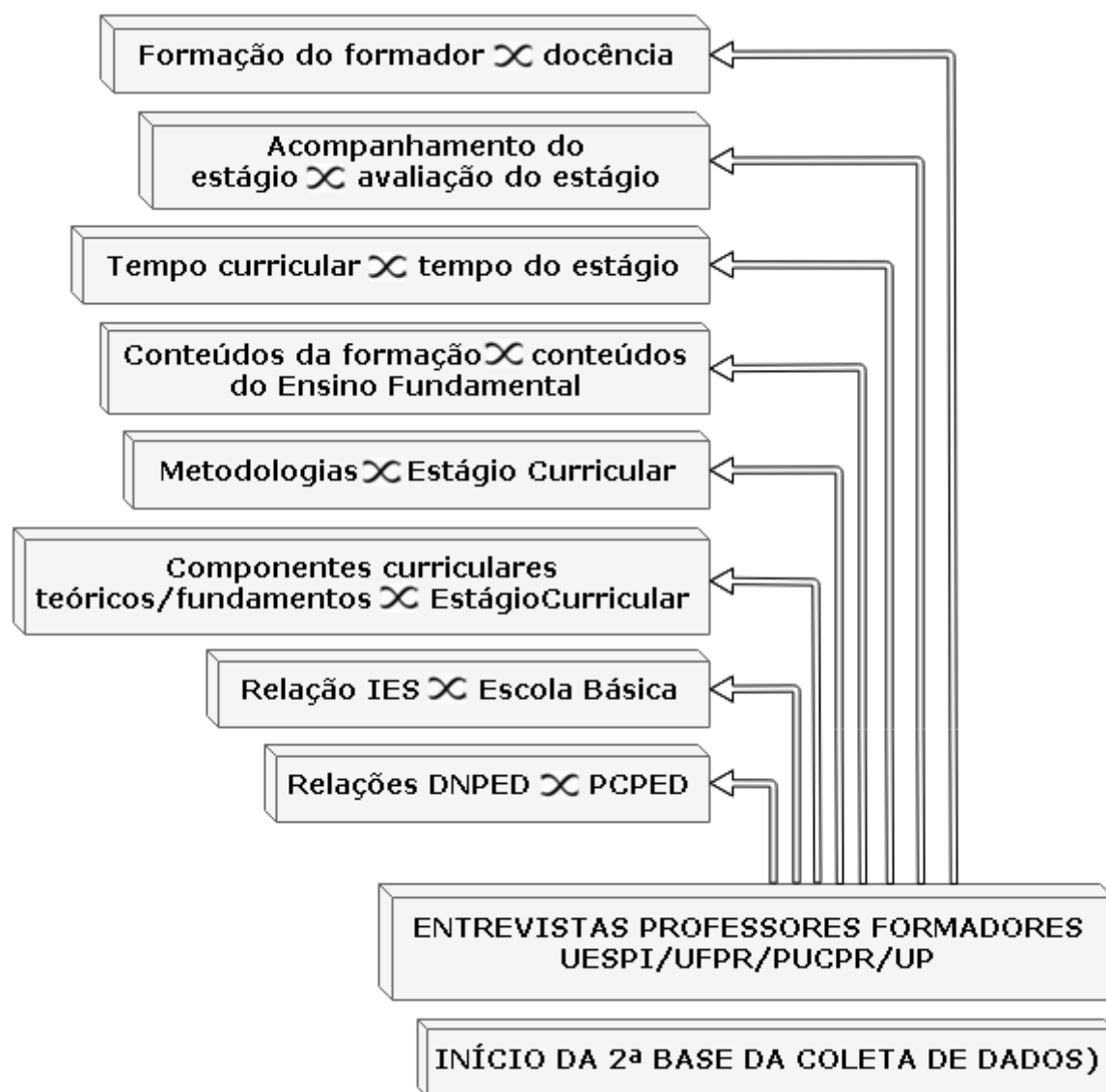
Os depoimentos advindos dessa etapa foram transcritos na forma de protocolos e submetidos a análise qualitativa a partir das oito (08) categorias delineadas para essa pesquisa e à luz dos aportes epistemológicos e metodológicos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013).

O roteiro da entrevista (apêndice) foi composto primeiro por um enunciado contextualizando os temas em discussão na pesquisa, assim expresse: - *ao analisar as Propostas Curriculares dos Cursos de Pedagogia das Instituições envolvidas em minha pesquisa, levantei oito categorias de análise, de natureza relacional teoria-prática. Seguido de proposição de encaminhamento focalizado na investigação: gostaria que você analisasse essas categorias à luz da sua vivência profissional, tomando-as, se possível, em suas relações. E, depois, especificou-se quais as relações que se almejava que o entrevistado aprofundasse: relações diacrônicas, articulando a história do Curso de Pedagogia, as reais necessidades formativas demandadas pela sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular em sua universidade e sincrônicas, entrecruzando espaços de formação – IES e escola básica – e os sujeitos envolvidos no estágio.*

Depois desse “preambulo”, elencou-se as oito (08) temáticas, nesse estudo constituída como categorias relacionais, para que o entrevistado discorresse. A figura

05 apresenta, na formatação de fluxograma, os temas/categorias relacionais propostos.

FIGURA 05. FLUXOGRAMA DA SEGUNDA BASE DE COLETA DE DADOS



FONTE: A autora (2016)

A mudança metodológica pode abrir outra perspectiva. Até aqui analisou-se os pontos de hibridação teoria∞prática existentes nas propostas curriculares escritas de quatro curso de pedagogia no enfoque de quem as elaboraram, comunicaram e/ou reelaboraram. Fez-se necessário pesquisar, também, como essas hibridações textualizadas se corporificam, revelando os seus sentidos, no espaço do estágio

curricular do ponto de vista dos estagiários. Um caminho para averiguá-lo é a realização de curso de formação sobre a temática organizadas com bases sincréticas⁴¹: estudo-ação-debate-proposta-avaliação.

A terceira base. Foi organizada na formatação de curso de formação para estagiários das quatro (04) IES, campo de estudo da tese, nomeado como “*O estágio curricular como espaço de hibridação teoria×prática no Curso de Pedagogia*”. Planejado no entrecruzamento de três dimensões: (1) Discussão da realidade formativa; (2) Diálogos com a Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI,2013); (3) Desenho curricular alternativo.

O curso de formação foi composto por uma ou duas sessões, com carga horária de quatro (4) horas. No total foram realizadas oito (08) sessões - o quadro 09 detalha essa distribuição – desenvolvidas no espaço físico de cada IES. O cronograma de realização, correspondeu ao período de novembro de 2015 a agosto de 2016.

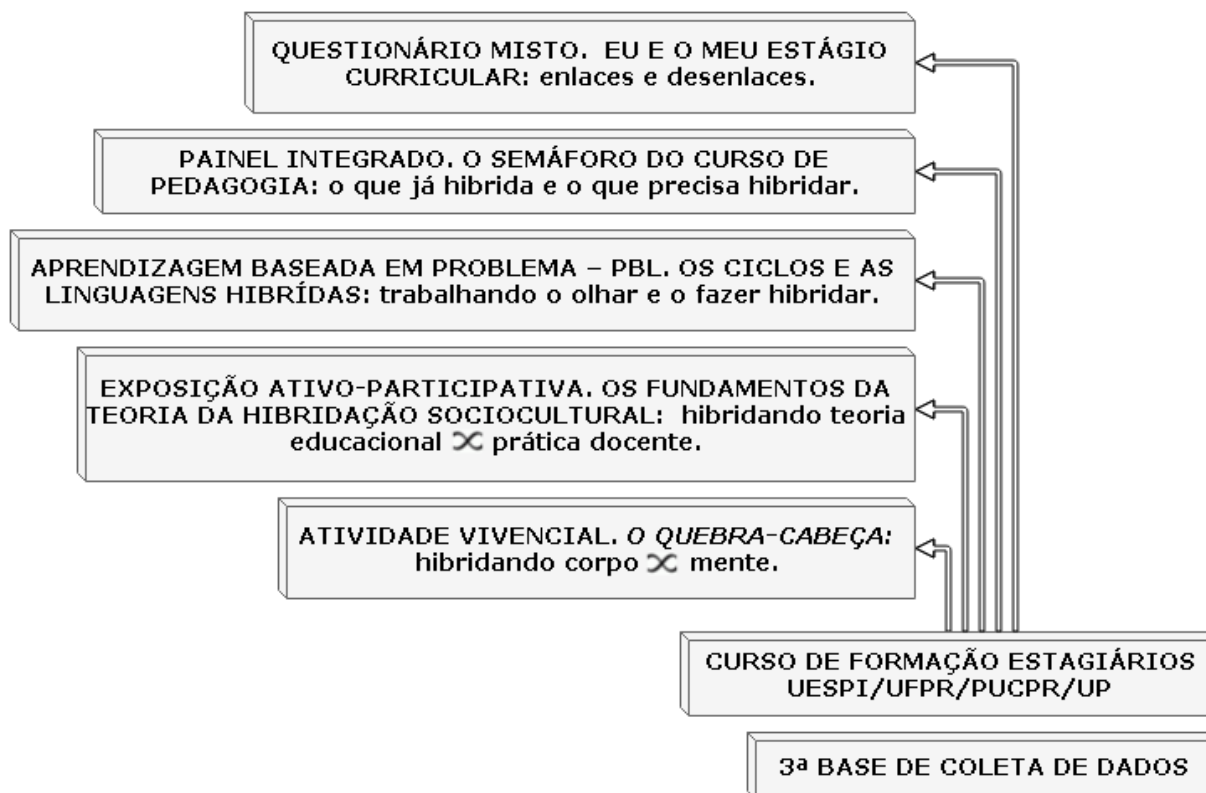
A metodologia de curso de formação foi pensada objetivando, avaliar os potenciais explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural nos entrecruzamentos teórico-práticos constituintes e constituídos na docência, a partir da realização de atividades e estratégias mais ativa em seu conjunto de vivências, grupos operatórios, exposição ativo-participativa, painel integrado, técnica de aprendizagem baseada em problema – PBL e questionário. E, na melhor compreensão das necessidades formativas e de que aprendizagem se almeja com os estágios curriculares.

No contexto do curso, ao seu final, aplicou-se questionário compreendido “ [...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado” (GIL, 2008, p.121). Elaborado sobre bases mistas, constituído de questões abertas e fechadas, com o objetivo de cruzar dados coletados na primeira base, análise documental e da segunda base, entrevista com os formadores, com a vivencia no estágio.

O fluxograma a seguir, figura 06, apresenta a organicidade metodológica do curso de formação para os estagiários de Licenciatura em Pedagogia.

⁴¹ Aqui, conceituada como fusão de ações pedagógicas diferentes.

FIGURA 06. FLUXOGRAMA DA TERCEIRA BASE DE COLETA DE DADOS



FONTE: A autora (2016)

Vale ressaltar que, os dados que emergiram dessa base de coleta foram registrados a partir de gravação em áudio. Os depoimentos foram transcritos na forma de protocolos e submetidos não só a análise qualitativa, mas também a quantitativa, na busca de delineamento mais amplos dos objetivos da pesquisa. Os dados quantitativos foram transformados em gráficos que além de possibilitar melhor visualização do conjunto das respostas dos sujeitos, ajudaram na elaboração de melhor compreensão dos resultados.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL: DESVELANDO OS PONTOS DE HIBRIDAÇÃO TEORIA∞PRÁTICA.

A análise documental de Propostas Pedagógica de quatro (04) Cursos de Pedagogia, tomados como campo de estudo dessa tese – pertencentes às instituições: UFPR, UESPI, PUCPR e UP - fundamentada na Teoria de Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) pressupõe não só a elaboração analítica do sentido histórico, cultural e pedagógico desses documentos, mas, e, principalmente, circunscrever pontos que reverberem a hibridação teoria∞prática nessas propostas. Mesmo cônica dos limites dessa circunscrião documental analítica, pois que a hibridação teoria∞prática se efetiva no movimento da ação cotidiana dos agentes envolvidos, por outro lado, compreende-se que no múnus docente a clareza da importância dessa hibridação se reflete nas diversas nuances pedagógicas dentre elas: nas proposições escritas, nas bandeiras de lutas, no fazer, nas posturas e no falar desses agentes.

Localizar pontos híbridos nas propostas que apontem para diálogos constitutivos entre fundamentos e docência, para a interface de metodologias e estágio e de estágio e realidade escola básica, para articulação formação e profissão docente, para a legitimidade de parceria universidade e escola foi a primeira condição para circunscrever as hibridações teoria∞prática já planejadas nas quatro (04) propostas analisadas e para apontar para os fulcros de possibilidades e de limites das ocorrências dessa hibridação.

As buscas desses pontos de hibridação se compuseram como chaves indispensáveis na construção de categorias analíticas dessa tese. Tratou-se, antes, de colocá-los no campo instável, conflitivo, da interpretação do conteúdo escrito manifesto e da inferência dos seus significados na relação híbrida teoria∞prática. Desvelando, assim as seguintes categorias que aqui, estão sendo compreendidas como categorias relacionais entre dois ou mais polos de análise, a saber:

- Composição de Estágio Curricular: Diretrizes Curriculares Nacionais Pedagogia ∞ Proposta Curricular do Curso de Pedagogia;
- Relações dos espaços de formação: IES ∞ Escola Básica.
- Aderência de ações e ementas: Estágio Curricular∞demais componentes curriculares do curso;

- Metodologias \times estágio;
- Conteúdos: da formação \times do Ensino Fundamental;
- Organização espaço-temporal do Estágio: no currículo \times no estágio;
- Acompanhamento do estágio \times avaliação do estágio;
- Formação do Formador da IES \times Docência;

No fazer insurgir analiticamente os pontos orgânicos da hibridação/ categorias nas propostas, foi importante estabelecer, dentro do possível, o sentido original do que estava posto na composição escrita do texto e diferenciar do seu sentido diacrônico, tomá-lo na sua temporalidade, e dos seus sentidos sincrônicos, analisá-lo em seu conjunto de relações contextuais.

Também, parece-nos elementar colocar que: primeiro, a compreensão de que os pontos de hibridação teoria \times prática destacados nas propostas, necessitam para sua efetivação do pensar, do planejar, da “arte de fazer”⁴² do professor, em contexto de articulações das disciplinas em seus conteúdos, em suas metodologias, em suas avaliações; segundo, o entendimento de que a formação não pode ser compreendida só na formação, mas para além dela, na teia societária em que está envolvida e terceiro, de que a escola básica, na formação de professores, não pode ser entendida somente como lócus de ensino mas, e principalmente, como lócus de aprendizagem, assumida aqui, como movimento simultâneo intelectual e prático envolvendo processos de sucessivas hibridações (des)contínuas entre pensamento \times ação, teoria \times prática.

Essa travessia pelos aportes da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) contribuiu para entender que não há porque olhar e destacar cada categoria tópico-a-tópico na tentativa de fulcrar cada uma, organizando-as didaticamente em itens exclusivos. Porque todas essas categorias se entrelaçam umas com as outras, constituindo uma totalidade de análise que se realizada individualmente não se alcançaria. E, ainda: como discernir onde começa ou acaba cada categoria? Mas, não se trata de simplesmente esperar que, ao se sobrepor as categorias umas sobre as outras, elas se potencializem. Todavia, “o que lhes dá sua eficácia é a obliquidade que se estabelece na trama” (CANCLINI, 2013, p.346). Essas

⁴² Termo utilizado por Michel de Certeau (1998), no livro “A invenção do cotidiano: artes de fazer”.

evidências tão óbvias, não são habitualmente aceitas, muitas vezes, por questões meramente didático-acadêmicas.

No então assumir essa postura metodológica de reorganizar os dados em seu conjunto analítico, em suas hibridações, denotou “lançar para si” um desafio metodológico interno: analisar as consequências de se passar de uma estrutura textual que organiza a análise das categorias de forma polarizada tópico-a-tópico para outra em que as categorias são discutidas sincronicamente em suas hibridações, organizada em formatação textual sem apresentação de tópicos.

Tomar as quatro Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia, nessa tese, fontes de dados, em sua natureza híbrida significou focar o olhar na realidade da hibridação teoria×prática textualizada em cada uma delas, como o cuidado de não cair nas armadilhas analíticas bifformes: a primeira de analisar os desenlaces da teoria/prática de forma solerte realçando unilateralmente as suas negatividades, a partir de perspectiva de que a formação do Pedagogo no Brasil é absolutamente inócua e a segunda, de tomar de forma ampliada iniciativas pontuais consideradas como bem “sucedidas” - sem dar o devido peso analítico das singularidades e das questões contextuais - generalizando-as, como dados comprobatório de significativo “avanço” e de larga melhoria na formação do professor em nosso país, como um todo.

4.1. O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

A atual Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná – PCPED/UFPR - foi marcada por um processo de transitoriedade, no sentido eminente híbrido do termo. Gestada em 2002, a partir da ideia de “reformulação curricular do curso de Pedagogia” que consistia em a partir da proposta existente criar diálogos paralelos com as novas demandas que cenário nacional para a formação de professores - à época também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em processo de construção - acatando as diferentes vozes da comunidade interna e as singularidades contextuais. Para tal empreendimento intelectual foi estabelecida uma comissão⁴³ composta pela coordenação do curso de Pedagogia e um representante de cada um dos três departamentos que consolidam

⁴³ Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia - CRCCCP

o Setor de Educação da UFPR: Departamento de Teoria e Prática de Ensino; Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e Departamento de Planejamento e Administração Escolar e do Corpo Docente. As explicitações dos critérios da escolha dos membros representantes não constam no documento.

A concentração inicial dessa comissão foi triangular documentos que amparam o Curso de Pedagogia - provenientes de leis, de suas reformulações históricas, de seus movimentos docentes e de propostas de curso de outras instituições - com a coleta de depoimentos de professores, alunos e ex-coordenadores do curso e com participação e acompanhamento das alterações nacionais no movimento de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia para substanciar as discussões e a “nova” proposta curricular.

A leitura do conjunto das trezentas e quarenta e duas páginas que compõe o documento de Proposta de Reformulação Curricular para o Curso de Pedagogia (2007), demonstraram o esforço pedagógico e científico, dos envolvidos em sua elaboração para que o documento não se tornasse uma metalinguagem – que não faz com que as coisas, os dados, os sujeitos falem, mas fala delas e deles e sobre elas e eles⁴⁴ – mas uma sistematização coletiva escrita dos diversos anseios sobre o curso de Pedagogia na contemporaneidade nos âmbitos: nacional e local, dos diferentes olhares e vozes dos sujeitos que constituem o curso na UFPR. Acolhendo as variadas manifestações não a partir de uma atitude defensiva, de contraponto, ou de simples cumprimento do politicamente correto, mas com visão complexa de que a reformulação curricular de um curso não pode reduzir-se a um assunto de poucos.

À medida que os projetos e /ou propostas curriculares do curso de Pedagogia assumam os conflitos que o acompanham, podem contribuir para consolidar a formação de professores, já não mais como “algo” abstrato, sem conexões com profissionalização, mas como o que os une e os torna coeso – em suas expectativas, em suas sistematizações e suas realizações, em sua identidade⁴⁵.

Assim, os fóruns de discussão, a participação de professores nas reuniões, o trabalho de levantamento de dados e a análise documental, representaram instrumentos de investigação e espaço de problematização das contribuições de cada sujeito e do coletivo pedagógico para a implementação do novo Currículo. Este conjunto de ações forneceu elementos para a tomada de decisões quanto ao ajuste curricular, à mudança de trajetória de disciplinas

⁴⁴Definição adaptada de CANCLINI, 2013 p. 202.

⁴⁵Conexão do que, se espera do curso, com o que está escrito na proposta curricular e com que realmente se concretiza nas ações dos sujeitos do curso.

do Curso e para a consolidação da identidade do Novo Currículo (PCPED/UFPR, 2007, p.9).

A circularidade das ideias, das participações de diferentes sujeitos e das decisões evidenciadas na elaboração desse documento se constituíram nos primeiros pontos de hibridações que destacamos nessa análise. Esses movimentos, à princípio pontos prósperos de hibridações, entretanto no desenrolar da sua efetivação não conseguiram assegurar a consolidação de algumas das principais reivindicações no texto final da Proposta Curricular: interdisciplinaridade entre as disciplinas e o estágio curricular; diálogo profícuo entre a teoria discutidas na Universidade e a prática no campo de estágio; o estágio permeando todo o curso de Pedagogia.

Na matriz curricular abundam de férteis pontos de hibridações, em seu arranjo de componentes curriculares a forte presença de disciplinas “importadas” de outras áreas de conhecimentos constitui aproximadamente 31% de sua carga horária total. Áreas de conhecimentos como Filosofia (180h), História (120h + 45h)⁴⁶, Biologia (120h), Sociologia (120h), Psicologia (120h), Artes (45h), Matemática (45h), Língua Portuguesa (45h), Geografia (45h), Educação Física (45h), Ciências (45h), Tecnologias e Mídias (30h) foram hibridadas com educação e/ou metodologia de ensino para circunscrever o objeto de estudo da Pedagogia: filosofia da educação, história da educação, biologia educacional, psicologia da educação.

Isso se deve em parte pela natureza complexa, simbiótica e híbrida do objeto de estudo da Pedagogia e outra pelo acolhimento das orientações instituídas pelas DCNPED/2006 que reverbera, em vários trechos do documento, a necessidade fulcral da articulação da Pedagogia com “[...] os conhecimentos científicos e culturais” (Art. 2º §1º), da contribuição da aplicação no campo da educação “[...] de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Art. 2º § 2º), da pluralidade de repertório de informações e habilidades indispensáveis ao estudante de Pedagogia (art. 3º.) e de decodificações de diferentes códigos, linguagens e conteúdo que permeiam “[...] os primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes e Educação Física”. (Art. 6º item i),

⁴⁶ Distribuídas em três componentes curriculares: História da Educação I (60h), História da Educação II (60h), Metodologia do Ensino de História (45h).

A leitura “flutuante” (BARDIN, 2006) da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007 possibilitou a elaboração de recortes nesse documento “em unidades comparáveis de categorização para a análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados (ibidem, p. 100). Organizados de forma semânticas esses recortes temáticos foram codificados em três unidades: a primeira fundamentação das ideias; a segunda estrutura da matriz curricular e a terceira os registros das negociações e circularidades de opiniões.

O que aqui estamos chamando de primeiro componente analítico do *corpus* da PCPED/UFPR(2007) que corresponde a composição de fundamentação das ideias – da página 01 ao penúltimo parágrafo da página 45 - nos remete a uma frase polêmica atribuída por muitos a William B. Yeats, (1865-1939) que mesmo não textualmente escrita, permeia implicitamente essa parte do documento, “a educação não é o enchimento de um balde, mas a iluminação [queima] de um incêndio”⁴⁷, enfocando em diversas páginas – destaque para as página: 6,9,10,33,35,36 -, que a sua elaboração não estava sendo realizada só para a adequação das novas exigências dos marcos legais para o curso, ou seja, não somente para o enchimento/cumprimento de um balde/determinação legal, mas e essencialmente, pelas necessidades contextuais de mudanças apontadas pelos sujeitos do próprio curso, para a iluminação [queima] de um incêndio que se traduz na previsão e operacionalização de “[...] estratégias de enfrentamento dos problemas evidenciados” (PCPED/UFPR, 2007, p. 60) a partir da circularidade de suas análises, ações e avaliações no cotidiano da formação do licenciado em Pedagogia.

A segunda parte, que corresponde ao recorte temático que vai do último parágrafo da página 45 ao final da página 89, apresenta a estrutura curricular do curso, em sua composição de “[...] conteúdos básicos e as disciplinas que lhe oferecem aprofundamento e ampliação” (PCPED/UFPR, 2007, p. 45), na organização do currículo em contextos: o primeiro histórico e sociocultural, o segundo da educação básica e o terceiro do exercício profissional; na distribuição, em seus quadros, de carga horária, de créditos e de equivalência dos seus componentes curriculares.

⁴⁷ Para maiores informações sobre a polêmica entorno da autoria dessa célebre ver: STRONG (2013) disponibilizado em: <http://www.irishtimes.com/news/education/education-is-not-the-filling-of-a-pail-but-the-lighting-of-a-fire-it-s-an-inspiring-quote-but-did-wb-yeats-say-it-1.1560192>.

Esse recorte tornou-se curioso quando o confrontamos com a primeira parte desse documento, devemos dizer que há na primeira parte, proposições semânticas bem elaborada em defesa do diálogo constitutivo entre os vários elementos que compõe a formação – agentes, disciplinas, ementários, espaços formativos, objetivos, dentre outros - apontando para vários pontos de hibridação teoria \propto prática entre eles. Mas, esse esforço de hibridar esses elementos, não se traduz na segunda parte, na composição da estrutura curricular. Observa-se, nas ementas propostas, ainda a marcante característica de nichos de conteúdo específicos e limítrofes que cada componente deverá desenvolver no âmago de suas cargas horárias sem explicitar textualmente a sua aderência híbrida com a docência e com o estágio curricular. Não queremos deixar essa análise com o simples sabor crítico que assim tem, mas sinalizar a dificuldade ainda eminente nos cursos de Pedagogia e nos cursos de licenciatura de uma forma geral no Brasil, em efetivar as concepções em práticas e as práticas em concepções.

E a terceira parte, constitui-se em um compêndio de atas de reuniões do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Colegiado do Curso de Pedagogia/UFPR e do Conselho Setorial, que ocorreram em meio e por causa da construção da PCPED/UFPR (2007) e de anexos que operacionalizam ações das práticas de docência. É o registro de tomadas de decisões e de votação coletivas sobre ementas, carga horária, regulamentações de estágio supervisionado, e de inclusão e inserção de componentes curriculares.

As análises expostas a seguir não permitem estabelecer relações mecânicas do compêndio escrito das DCNPED/2006 com as PCPED/UFPR. Nem as adotar como interpretações únicas ou corretas, nem tampouco falsas, mas tomá-las em seus sentidos, contextos e objetivos. “Toda escrita, toda mensagem, está infestada de espaços em branco, silêncios, interstícios nos quais se espera que o leitor produza sentidos inéditos” (CANCLINI, 2013, p.150-151). É claro que é fundamental nessa produção de sentidos que se reconheça e se mantenha a coerência lógica entre emissão e recepção, entre conteúdo posto e inferência de seus significados.

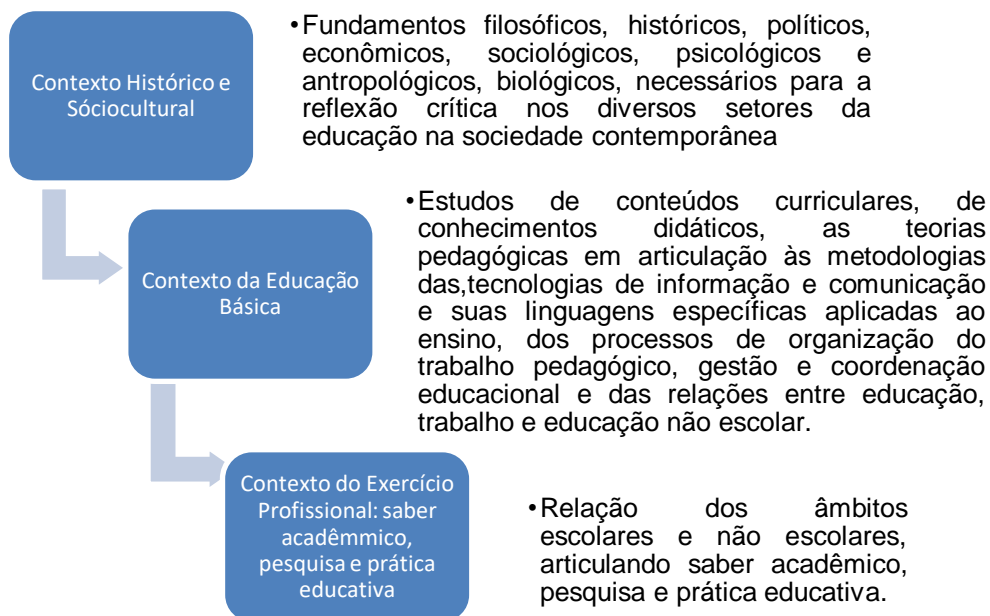
Os processos constitutivos que dão organicidade ao Curso de Pedagogia nas Diretrizes Curriculares estão concatenados em três amplos núcleos, definidos no art. 6º: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores. O primeiro propõe o estudo da literatura educacional na interface com as diversidades,

multiculturalidades da realidade nacional; o segundo alvitra investigações, estudos, análises, criação de propostas e de materiais didáticos, avaliações, envolvendo diversas situações nos processos educativos e gestoriais sejam em espaços escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais dentre outros e, o terceiro núcleo circunscreve os estudos curriculares a partir da iniciação científica, monitoria, atividades práticas como vivências em diferentes áreas educacionais e utilização de recursos pedagógicos, participação em seminários e ações de extensão.

Com base nessas orientações de estrutura do Curso de Pedagogia em três núcleos, aliadas às pontuações teórico-metodológicas de Scheibe (2001), a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007 compõe sua organização curricular em duas partes intrinsecamente ligadas, nomeadas como: conteúdos básicos e disciplinas de aprofundamento e ampliação. Configurando nessa inter-relação, três contextos, a saber: contexto histórico e sociocultural; contexto da educação básica e o contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

A figura 07 detalha a circunscrição de cada contexto, utilizada como parâmetro na distribuição das disciplinas do curso de Pedagogia da UFPR/2007.

FIGURA 07. CONTEXTOS DISCIPLINARES DO CURSO DE PEDAGOGIA UFPR/2007



FONTE: Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007.

Circunscrito no Contexto do Exercício Profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa, o Estágio é apresentado na matriz em um conjunto de

três componentes curriculares com a nomenclatura inicial de Prática Pedagógica, didaticamente organizada em A, B, e C, respectivamente ofertada nos três últimos anos do curso (3º, 4º, 5º) totalizando 480 horas, distribuídas de forma diferenciadas, entre os componentes curriculares com relação tanto a carga horária teórica quanto a carga horária de estágio e ainda com relação a atribuição dos créditos. O enfoque temático e a carga horária desses componentes seguem a seguinte organização: Estágio em Docência na Educação Infantil com carga horária semanal: 01 hora teórica e 03 de estágio, totalizando 120 horas; Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com carga horária semanal: 06 horas de estágio e 02 de orientação semanal, totalizando 120 horas; Estágio Supervisionado na Organização Escolar com carga horária semanal: 08 horas de estágio, totalizando 240 horas.

Uma conquista histórica: o aumento de carga horária para o Estágio Curricular acima das 300 horas orientadas pelas DNCPED/2006. Vale ressaltar que, ambos os aumentos da carga horária resguardam longo processo de alterações entre diversos envolvidos: professores, pesquisadores, sindicatos, comissões, dirigentes e gestores públicos dentre outros. No entanto, se faz necessário questionar, o porquê da carga horária diferenciada entre os estágios na PCPED/UFPR (2007) já que os critérios utilizados nessa distribuição não possuem justificativas expressas. A segunda questão que incomoda é que se atribua a essa carga horária uma divisão dicotômica: carga horária teórica x carga horária de estágio. Esse resquício de formatação, ainda remete a recorrente ideia de estágio unicamente como prática, mesmo que vários trechos do documento explicitamente conceitue a natureza do estágio como constituída de teoria e de prática, fundamentando-se na concepção de dualidade - no sentido discutido por Giddens (1984) - da teoria e da prática e não em seu dualismo.

O exame da estrutura linguística do documento da PCPED/UFPR (2007) revela que a palavra “estágio” aparece cento e setenta e nove (179) vezes. Mas, essa vantajosa quantidade não representa prioridade nas discussões, tampouco se caracteriza como circularidade condutora das ações contidas na proposta. A sua maior incidência se localiza na terceira parte do documento, mais especificamente nos anexos em que se encontram o texto da “regulamentação do estágio” e as conhecidas fichas que acompanham o estágio.

Essa presença centrífuga do termo estágio no texto reverbera a dificuldade a se quebrar as fronteiras do estágio curricular que o localiza apenas como “disciplina prática” isoladas em semestres e heréticas de teorias. Entretanto, esse espaço do

Estágio Curricular na matriz deveria se constituir como espaço glocalizado. Pois, mesmo didaticamente localizado em alguns semestres suas conexões e relações deveriam se mover com desenvoltura nos conteúdos, objetivos e ementas das demais disciplinas, criando circularidade entre os professores formadores, entre a responsabilidade de planejamento, de acompanhamento e de avaliação das diversas ações que envolvem o estágio curricular.

Por outro lado, o sistema legalístico que rege a educação formal superior no Brasil, na atualidade, impõe fortes restrições aos cursos de formação professores que buscam “inovações” e reduz a um mínimo as pretensões de se construir uma proposta diferenciada. Contudo, existem na PCPED/UFPR (2007) manifestações de posicionamentos, de escolhas, de rupturas e de possibilidades diversificadas dos marcos regulamentário.

Uma dessas manifestações de rupturas se expressa, textualmente, na reiteração consensual da continuidade da formação do Pedagogo da UFPR ter como principal fundamento a concepção de “pedagogo unitário” definido como profissional da educação “[...] competente para atuar na gestão e na docência [...] em um mesmo curso” (PCPED/UFPR, 2007, p.33), defendida na Proposta Curricular anterior (1996).

Na presente proposta, ratifica-se a expressão pedagogo unitário com a finalidade de demarcar essa **posição contrária** [grifo nosso] ao profissional cindido por habilitações, delimitando um espaço específico na organização do trabalho pedagógico, bem como a oposição à proposta contida nas DCNs, **de circunscrição do campo de atuação do pedagogo à docência** [grifo nosso]. Concordando com Miranda (2005), é importante retomar o princípio da indissociabilidade não hierárquica entre os eixos da docência, da organização e gestão dos processos formativos escolares e não escolares, bem como da pesquisa, entendida como produção e difusão de conhecimentos (loc. cit.).

É útil essa longa citação porque explicita a composição híbrida do documento: de um lado as convicções conceituais e contextuais construídas e defendidas ao longo da trajetória pedagógica acadêmica e de outro as interpelações de uma construção nacional legalística tomada como regimentar. O mote a se destacar inicialmente é a configuração do curso de Pedagogia tracejada pelas DCNPED/2006 - em seu artigo 2º - como espaço basal de formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, assumindo prioritariamente à docência como campo de atuação do pedagogo.

A centralidade da formação do pedagogo na docência é questionado, como destacado na citação acima, na PCPED/UFPR (2007), por uma defesa da unidade – gestão e docência - e da ampliação da formação do pedagogo, constituída, simultaneamente, pela atuação em espaços escolares e não escolares e, pela “ [...] atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais” (PCPED/UFPR, 2007, p.36), e pela “centralidade do binômio ensino/aprendizagem, como âmago do trabalho pedagógico” (idem) pautados na dimensão da pesquisa.

A essa altura cabe esclarecer que a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR (2007) não nega a necessidade e a importância da docência na formação do pedagogo, indispensável em toda formação de professor para dar densidade teórica e enraizamento prático a sua experiência profissional e a sua práxis. Mas, não a toma como centralidade no Curso de Pedagogia da UFPR. Muito embora, a docência apareça bem marcada na matriz curricular nos dois primeiros componentes curriculares referentes ao Estágio Supervisionado.

A segunda questão que açambarca a citação acima, é o que se refere a relação concepção de docência e organicidade do estágio curricular, ou seja, o que está se compreendendo por docência e o desdobramento dessa compreensão nas ações do estágio curricular, em ambos documentos analisados, aqui.

Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, DCNPED/2006, art. 2º § 1º)

Esse significado de docência assumido nas DCNPED/2006 é compartilhado - parcialmente - e analisado na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR (2007), nos seguintes termos:

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (PCPED/UFPR, 2007, p.131).

Entretanto, o processo de aquiescência desse conceito, apresenta-se divaricado no decorrer da PCPED/UFPR (2007). Se por um lado há concordância de que a docência deva se substanciar na confluência de conhecimentos e culturas diversificadas, por outro há discordância com relação às bases epistemológicas em que o conceito de docência foi consubstanciado nas DCNPED/2006, a de professor reflexivo e de professor como prático, difundidos pelos pesquisadores Donald Schön (1997), Philippe Perrenoud (1999) Maurice Tardif (2000).

Transpondo essa conceituação [*de docência contida nas DCNPED/2006*]⁴⁸ para o campo da formação pedagógica, o aluno, futuro docente e pedagogo, **aprende com a prática, que deve acompanhá-lo desde o início do curso, em carga horária substancial de estágios** [grifo nosso]. É preciso, no entanto, evidenciar que as mudanças referentes à ciência, às tecnologias presentes nos sistemas produtivos na sociedade atual, demandam cada vez mais o domínio de categorias referentes ao *trabalho intelectual*. Centrar o currículo do curso no desenvolvimento de competências, entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, como preconizam as DCNs, desvaloriza a formação científica que proporciona e sequencialmente pela própria trajetória profissional (PCPED/UFPR, 2007, p.39).

Em defesa do perfil do professor como profissional com autonomia intelectual e ética referenciados pelos autores Kuenzer e Rodrigues (2005), a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia/ UFPR (2007) foi fundamentada na perspectiva da Pedagogia “para além da docência” (PCPED/UFPR, 2007, p.34), tomada como “ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades” (ibidem, p.35) cujos princípios educacionais se vinculam à histórica relação educação e trabalho.

Assim, o percurso feito nessa análise entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) e a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia/UFPR (2007) mostra mais outro desencontro: a distribuição espacial curricular do estágio no curso. Enquanto que as Diretrizes veem no desenvolvimento do estágio ao longo do curso, chave organizativa de sua estrutura contemporânea, alicerçando-o na hibridação: conhecimento e competência, que adita ambientes escolares e não-escolares, com abrangência:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e

⁴⁸ Inserção de explicitação nossa.

projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, DCNPED/2006, art. 8º alínea V)

Por sua vez, a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007, gestada na perspectiva do professor como intelectual, toma um caminho trânsfuga daquele proposto pela DCNPED/2006, organizando a arquitetura curricular do estágio no curso, na seguinte estrutura: primeiro e segundo anos, fundamentos teórico-metodológicos; terceiro e quarto anos, fundamentos teórico-metodológicos e estágio em docência; quinto ano, fundamentos teórico-metodológicos, estágio em gestão e Trabalho de Conclusão de Curso-TCC.

Essa função intelectual crítica e mediadora não pode prescindir, por sua vez, do espaço formativo representado pelas instituições educacionais, o que confere ao período de Estágio, no curso de Pedagogia, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso. Nesse processo, o aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa, tendo como suporte as concepções de autores específicos, para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados (PCPED/UFPR, 2007, p.41).

Contudo, os processos de hibridação desses dois polos: intelectualidade e prática docente geram na organização do Estágio Curricular no PCPED/ UFPR (2007) composições de conexões contínuas e descontinuas.

Há momentos em que as manifestações de ruptura com os marcos legais não conseguem converter-se em atos, em hibridações contínuas – nesse contexto compreendidos como intervenções eficazes em processos pedagógicos – ainda que essas manifestações apareçam em vários trechos dos fundamentos introdutórios da proposta⁴⁹ inclusive com exegeses explícita de algumas posições contrárias a esses arcos. Há uma força cogente em organizar o estágio na arquitetura da matriz curricular a partir dos ditames legais.

A análise das ementas possibilitou avançar nos pontos realçados acima e precisar com mais proeminência as suas hibridações contínuas e descontínuas teoria-prática, entre os três componentes curriculares que compõe o corpus do estágio, entre si e também entre as demais disciplinas do curso de Pedagogia.

⁴⁹ Localizados principalmente nas páginas 33, 34, 35, 36.

QUADRO 03. EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES QUE COMPÕE O CORPUS DO ESTÁGIO CURRICULAR NA PCPED/UFPR

Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil – 120h	Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental- 120h	Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar - 240h
Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.	Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.	Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo.

FONTE: Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007.

Como pode o corpus do Estágio Curricular, redefinidos nessa organização, com ementas por um lado estanques entre si e por outro repetitivas em sua materialidade escrita– Estágio A e B – sem apontar para o diálogo com as demais disciplinas do curso e com a escola básica campo de atuação profissional, constituir-se em eixo integrador de formação do pedagogo em sua ampla e complexa composição que extrapolam a sala de aula, a gestão escolar, e as relações interpessoais envolvidas nesse contexto? E, ainda aspirando por princípios “da indissociabilidade não hierárquica entre as dimensões consideradas (docência, organização e gestão do trabalho pedagógico e a pesquisa) e a construção de relações horizontais e coletivas nos âmbitos de atuação (PCPED/UFPR, 2007, p. 42) ”?

Muito embora o ementário do componente curricular Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar se apresente mais complexo e com marcas de sinais de pontos de hibridação: estágio curricular \propto projeto pedagógico da escola básica; ação de estágio \propto construção de categorias de análise da escola; relatório de estágio \propto elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo. Ainda assim, esse conjunto de ementas se tomadas pela sua apresentação escrita, não favorecem em sua totalidade a concepção conclamada por esse documento: a formação de pedagogo unitário.

Se as ementas não garantem de forma escrita a efetivação da interdisciplinaridade, a responsabilidade dessa interdisciplinaridade, do diálogo construtivo, da hibridação entre os diversos elementos que compõe a formação do professor da educação básica, recai de sobremaneira na subjetividade dos agentes e principalmente no agente “aluno”. A citação abaixo, retirada do item “Concepção de Estágio” da PCPED/UFPR (2007) reitera essa responsabilidade.

O aluno deverá estabelecer relações entre os conteúdos tratados nas disciplinas de fundamentação de seu curso com as manifestações das realidades captadas no campo de estágio devidamente problematizadas. Assim, cabe a ele o domínio, em amplitude e profundidade, do objeto da ciência da educação, ou seja, a compreensão de sua especificidade e da configuração desta prática social. (PCPED/UFPR, 2007, p. 213)

Por outro lado a ênfase na análise crítica dos contextos de prática pedagógica na Educação Infantil e de Anos Iniciais contidas respectivamente nos Estágio A e B, confrontada com as forças do mercado de trabalho e da profissionalização docente na contemporaneidade que exigem ir sempre além da criticidade, não consegue sustentar em sua base epistemológica a compreensão, a amplitude e a complexidade dos princípios expressos nas páginas 42 e 43 do PCPED/UFPR para a formação do pedagogo, dentre os quais destacamos: “da mediação no processo de aprendizagem no âmbito das várias dimensões do trabalho pedagógico”; “do desenvolvimento da competência teórica, didático-pedagógica e política junto aos profissionais da educação com os quais o pedagogo trabalhará, notadamente em apoio ao trabalho do professor”; “da atitude de pesquisa e problematização das realidades e contextos educacionais, buscando a união da teoria e da prática no processo de formação”.

Situação paradoxal: no momento em que os agentes da construção da proposta curricular, tanto os escribas quanto os barramentos intelectuais⁵⁰, se debruçaram sobre a primeira parte do documento, assumem a postura de constituição do Estágio Curricular como um corpus basilar e plural de conexões teoria-prática no Curso de Pedagogia - apresentando argumentos, fundamentações e achados da coleta de dados realizados com agentes professores e alunos do curso, para alicerçar essa postura - no entanto no desenrolar da segunda parte do documento toda a força do discurso bem fundamentado, em prol da postura de conectividade entre as disciplinas do estágio entre si e com as demais disciplinas do curso, parece enfraquecida em ementas segregadas em sua identidade disciplinar sem dialogar com as questões cruciais da atuação da Pedagogia na contemporaneidade.

Registramos, também, uma discrepância quantitativa nas informações da carga horária total do Estágio Curricular, contida nos dois documentos disponibilizados na página do curso, a saber: na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2006, a carga horária prescrita é de 480 horas; na Resolução no. 30/08-CEPE⁵¹ que fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação, é de 420 horas. O acesso ao ementário de cada componente curricular “Prática Pedagógica”, no entanto, reiterou as 480 horas como carga horária real de Estágio.

A abertura de oito disciplinas de Metodologias no PCPED/UFPR correspondendo a cada uma das sete diferentes linguagens: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física – acrescida de uma Metodologia da Educação Infantil - atribuídas na DCNPED/2006, artigo 2º item i, como coexistentes na comunicação, aprendizagem e interações pertinentes aos primeiros anos de escolarização, baliza mais um ponto de hibridação entre esses dois documentos.

⁵⁰O termo barramento significa “um conjunto de linhas de comunicação que permitem a interligação entre dispositivos” (<http://www.cursosdeinformaticabasica.com.br/o-que-sao-barramentos/>). Nesse estudo esse termo se hibrida para simbolicamente representar o grupo de: estudantes de pedagogia, professores e técnicos que não fizeram parte da comissão de elaboração da proposta, mas contribuíram com ideias, pontos de vistas, fundamentações, seja em forma de entrevistas, questionários, discussões, dentre outros.

⁵¹ Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPR.

Essas metodologias juntas somam 315 horas o que representa aproximadamente 10% da carga horária total (3.200 horas) da matriz curricular. Distribuídas de forma equivalentes entre cada componente em 45 horas compreendendo “30 (trinta) horas de atividades práticas e 15 (quinze) horas de atividades teóricas” (PCPED/UFPR, 2007, p. 54) que se articulada daria para elaborar o projeto de docência com a fundamentação, a contextualização, a pertinência de conteúdo, a criatividade metodológica, a coerência avaliativa e a interdisciplinaridade necessárias à prática docente de qualidade. Projeto que após fomentado, aplicado, avaliado no espaço do Estágio Curricular se tornaria o “portfolio” da profissão docente.

Pensar nessas metodologias, interligadas entre si, constituídas e constituintes de problematização circular: aprender-planejar-ensinar-avaliar, de (re)apropriação dos conteúdos circunscritos na escola básica, de construção de projetos compartilhados com a docência e com o estágio e de seleção, reelaboração e criação de instrumentos metodológicos pertinentes e úteis à prática docente contemporânea é o que teoricamente se planeia.

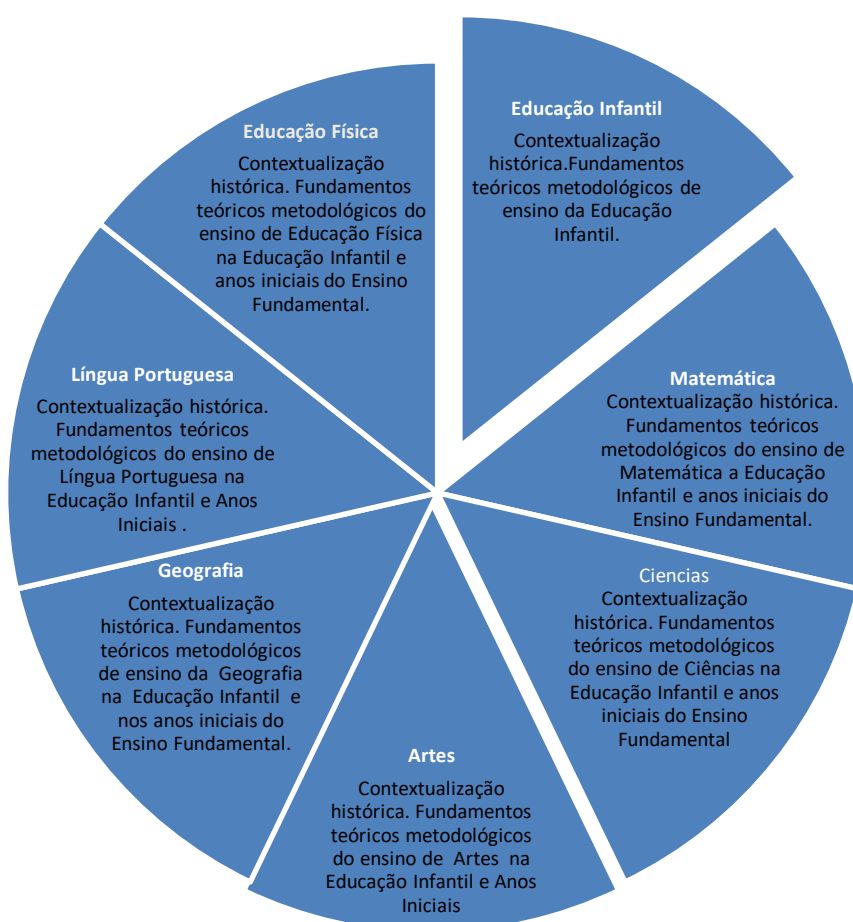
Os construtos pluralidade e identidade são combinados no item 1.3.9 localizado na página 45 do PCPED/UFPR (2007) com a titularidade “a conformação das ementas das disciplinas” em defesa de que pluralidade de concepções que permeiam os componentes curriculares e as “construções dos docentes do curso [...] não significa renunciar à identidade” (idem), ao contrário,

O objetivo é que se oportunize ao aluno uma visibilidade do espectro epistemológico mais amplo, historicizando a construção das diversas concepções no âmbito das disciplinas, bem como sua contribuição à construção de uma perspectiva transformadora de educação (PCPED/UFPR, 2007, p. 45).

Nesse contexto de discussão, destaca-se a ressalva de que “a identidade das construções disciplinares não pode perder de vista os fins propostos para a formação do Pedagogo” (idem). No entanto, a composição do ementário de cada uma das metodologias, demonstra uma espécie de “mundo a parte”, ou seja, componentes “relativamente autônomos”, não pela singularidade das linguagens abordadas, mas sim pela ausência de conexões epistemo-metodológica. Com arranjo textual construído aproximando-se do protótipo denominado na atualidade como “*ctrl c e ctrl v*”, em que o teor e a formatação do texto são repetidos sofrendo pequenos ajustes no conteúdo para atender aos novos desdobramentos, aponta também para um certo

“descuidado”, um “des-pensar” das conexões interdisciplinares sinalizadas anteriormente na primeira parte do texto - de fundamentação das ideias – na elaboração dessas ementas. A figura 08, a seguir, ilustra estas análises.

FIGURA 08. METODOLOGIAS DE ENSINO E SUAS EMENTAS



FONTE: Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007.

Talvez a reflexão mais alentadora, mediante essa padronização de ementário, seja a de apostar que na dinâmica da sala de aula, na cotidianidade da formação os agentes envolvidos consigam materializar essas ementas a partir de diferentes possibilidades didático-metodológicas, acionando diferentes signos e significados da docência, articulando-as como o estágio curricular em suas diversas disposições para fazer hibridar teoria e prática.

Para captar mais um sentido dessa contradição, são proposta as seguintes atividades para serem realizadas nas 30 horas direcionadas para a prática, nas disciplinas de metodologias.

Para as atividades práticas sugere-se: leitura de textos; atividade em grupo; aulas de campo e/ou estudos do meio; atividade com monitor(es) da disciplina; atividades em ambientes não escolares; preparação de seminários; uso, produção e avaliação de material didáticos; ações educativas com a comunidade; assistir e/ou acessar diferentes mídias; atividades em escolas, etc.(loc. cit.)

Embora estejam textualizados pontos de hibridação entre as atividades propostas para as metodologias e as atividades realizadas no estágio – principalmente nas explicitações de “[...] ações educativas com a comunidade [...] atividades em escolas”. O desenrolar do texto não apresenta a organicidade consistente de realização dessas ações para que possam ser consideradas com o *contínuo híbrido*, ou seja, como atividades gestadas no espaço das metodologias, mas que intencionalmente mantém interconexões com as atividades que serão desenvolvidas no estágio curricular, caracterizando-se como *proto-híbrido* que aponta para possíveis hibridações, e nesse contexto, podendo constituir-se, a depender dos movimentos dos agentes envolvidos, em hibridações contínuas ou descontínuas.

A falta de aderência explícita dentre as ementas das Metodologias com as do Estágio Curricular se repete nos demais componentes curriculares do curso. Alguns exemplos são rotundos, principalmente nos componentes curriculares historicamente classificados como fundamentos. Há desmedidas de conhecimentos nas ementas: forte presença de conhecimentos epistemológico e inexistentes, quanto muito leve e/ou implícitas nuances de articulação com as ações de docência, ponto fulcral do componente de Estágio Curricular.

Os procedimentos da organização espaço-temporal do estágio no currículo e na escola básica parecem operar de modos dispares. Mediante uma dupla separação: de um lado, o planejamento das ações do estágio realizados pelos professores da disciplina - na maioria sem consulta ao calendário da escola básica - tendo como foco principal a periodicidade das universidades, com toda a sua burocratização de períodos (matricula, rematrícula, trancamento, remanejamentos, carga horária teórica e prática, dentre outros); e de outro o planejamento da escola básica que constrói o seu calendário a partir de um planejamento maior da Secretarias Municipais de Educação, sem quase nunca levar em consideração a presença de estagiários em

seu contexto, ignorando a sua função social de espaço de formação de seus futuros profissionais.

Assim, o estagiário chega à escola com as questionáveis premissas que permeiam os discursos de muitos profissionais da educação nas universidades e nas escolas básicas: “é você que precisa se adaptar a escola, e não a escola se adaptar a você”; “a escola faz um favor em abrir espaço para o estágio”. Deslocando o foco amplo da questão para o foro privado. Nessa perspectiva, é o agente estagiário que deve se “infiltrar”⁵² na escola com postura adaptativa. Essa visão unilateral de que só o agente estagiário é quem deve empreender o esforço de “fazer dar certo” o estágio não soa ético e nem produtivo. Visto que a compreensão do estágio curricular na atualidade como uma arquitetura coletiva deve ser perseguida por todos os agentes envolvidos.

A questão acima citada, aliada as disparidades entre o que se aprende na formação e o que se ensina na escola básica, como por exemplo: estrutura do plano de aula; conteúdos, seleção e criação de metodologias, composição dos instrumentos e critérios de avaliação; mediações diante de momentos inusitados de indisciplina, de resistência a aprendizagem, de violências corporais, verbais, veladas e de cunho preconceituoso, dentre outras, fazem com que “habitar nas escolas”, torne-se para o estagiário de pedagogia uma tarefa quase abissal.

Habitar no sentido de estar nessa escola como partícipe de um espaço coletivo, compartilhado e plural e no sentido freiriano⁵³ de empoderamento, concebido como “conquistas, avanços, e superação por parte daquele se empodera”⁵⁴ e não como apoderamento, como se o estagiário “o intruso”⁵⁵ chegasse a escola para “tomar” o tempo de ensino do professor, com atividades avulsas, que acontecem as margens das atividades cotidianas e planejadas da escola.

Outro modo de arrostar a questão desses desenlaces temporais, curso noturno versus estágio diurno, é a utilização da estratégia conhecida no senso comum

⁵² Termo retirado da fala de uma professora da escola básica em conversa com a pesquisadora sobre os estagiários que atuavam em sua sala de aula “ [...] eu já falei com eles (se referindo aos estagiários) aqui na escola é tudo um corre-corre eles devem se infiltrar, se mexer, correr atrás (...) e ir se adaptando com tudo aqui... só aprende assim... (risos)”.

⁵³ Referente a Paulo Freire (1921-1997).

⁵⁴ Definição retirada do Glossário Social (2005). Disponível em http://www.comunicarte.com.br/glossario_social.pdf

⁵⁵ Termo registrado a partir da apresentação oral de um estagiário do Curso de Ciências da Natureza, em momento de seminário de entrega de relatório de estágio, ocorrido em novembro de 2012, mediado pela pesquisadora dessa tese.

como “saída pela tangente”. Explicam-se os porquês da situação, sem apresentar alternativas viáveis para a sua execução, deixando a cargo dos agentes envolvidos diretamente como estágio, professores e estagiários, encontrar as saídas.

Para os alunos do turno noturno, há obrigatoriedade de cursar a disciplina Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil, no período diurno, dada a inexistência de campos de estágio que possibilitem a sua realização no período noturno. Quanto à disciplina Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos do turno noturno devem cursá-la, preferencialmente, no período diurno. (PCPED/UFPR, 2007, p. 54).

Os desdobramentos dessa não especificidade na proposta do curso e do não planejamento sistemático dos procedimentos que garantam a realização do estágio curricular em período socialmente fixado como diurno para alunos trabalhadores e/ou que frequentam o curso no período noturno, constitui-se a gênese dos principais problemas enfrentados na atualidade pelos professores formadores e pelos estagiários. Pois, dá margens para conflitos, para falta de pontualidade e assiduidade, para embromação no cumprimento da carga horária, dentre outras. Caracterizando, figurativamente, o espaço do Estágio Curricular como a “Armageddon da formação”, o lugar da batalha final entre as forças da sobrevivência e as forças do currículo universitário.

Não se trata, aqui, de assumir uma postura bipolar: de elogio e de crítica. A questão foi a de entender como a dinâmica do próprio ciclo infindo de hibridação teoria \propto prática: contínua, descontínua, [...] descontínua, contínua[...]⁵⁶, presente na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPR/2007, a redesenhou alicerçando-a e/ou contradizendo seus próprios princípios.

4.2. O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI.

Definido como um dos corpus⁵⁷ analítico desse estudo, o PCPED/UESPI (2015), ao passar pelas fases da análise de conteúdo (BARDIN, 2006, p. 95) foi porejado em quatro (04) recortes organizados didaticamente em partes: a primeira

⁵⁶ O sinal de chaves entre três pontos, [...], foram inseridos ao texto com a finalidade de expressar a não linearidade da hibridação contínua e descontínuas.

⁵⁷ “Conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2006, p. 96)

aqui denominada de “circunscrição contextual”, que vai da primeira página do documento até meados da página vinte e nove, abarca, em forma de cascata, o histórico, a identificação geográfica, a caracterização educacional, as justificativas pedagógicas, os objetivos da instituição UESPI, do campus Professor Ariston Dias Lima e do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e a explicitação do perfil do egresso; a segunda parte que corresponde ao final da página vinte e nove a até o início da página noventa e nove recebeu a designação de “arquitetura curricular”, apresenta a composição da matriz, seus componentes curriculares, cargas horárias, ementário e bibliografia básica e complementar; a terceira com o epíteto de “descritivo das ações” que vai da página noventa e nove até meados da página cento e vinte e sete, detalha objetivos e procedimentos metodológicos do curso e das atividades desenvolvidas no seu desenrolar, como por exemplo, trabalho de conclusão de curso (TCC) e estágio curricular supervisionado, e as políticas de integração de ensino, pesquisa e extensão; a quarta parte a “compilação de anexos” que vai da página cento e vinte e sete a última do documento, traz o conjunto de portarias, atas e o regulamento do estágio curricular supervisionado.

Para justificar a reelaboração da PCPED/UESPI, em 2015, apontam duas necessidades, a primeira de caráter pedagógico, “superação da dicotomia teoria e prática”, partindo da premissa da conscientização de sua existência, aliando essa superação ao desenvolvimento da práxis; a segunda de caráter administrativo atrelado a avaliação do curso pelos órgãos competentes e seu credenciamento.

[...] justificamos a reformulação deste documento que irá direcionar o processo de formação profissional dos alunos deste Curso, no sentido de rever tal processo formativo, a fim de direcionarmos para o desenvolvimento da práxis, ou seja, superação da dicotomia teoria e prática, visando uma prática reflexiva, além de atender às necessidade de avaliação dos cursos das instituições superiores, para que o mesmo seja credenciado. (PCPED/UESPI, 2015, p. 20).

O procedimento da leitura “flutuante” (BARDIN, 2006) apontou, inicialmente, a coexistência de duas contradições no PCPED/UESPI, 2015: a primeira com relação à indicação da carga horária total do curso, na página 30, são expressos os seguintes números “atualmente o curso possui 3.210 horas, integralizadas em nove (09) semestres de dezesseis (16) semanas letivas” (PCPED/UESPI, 2015, p. 30) e no somatório das horas sistematizadas em forma de quadro curricular, apresenta carga

horária total de 3.390 horas⁵⁸; a segunda, com relação a organicidade das cargas horárias teórica e prática, no tópico 5 (cinco) do documento, destinado a “Estrutura Curricular”, organizado em item, destaca a “articulação da teoria com a prática” - no item de letra “d” – textualizando essa articulação da seguinte forma: “as diversas disciplinas contemplam em seus planos de curso, cronogramas de atividades práticas desenvolvidas em sincronia com as aulas Teóricas” (PCPED/UESPI, 2015, p. 30).

Entretanto, no quadro da matriz curricular, arranjado em quatro (4) colunas: disciplinas, carga horária teórica, carga horária prática e total, com distribuição por nove (9) semestres, o apontamento da carga horária prática restringe-se aos três componentes curriculares de Estágio Curricular.

Na composição matricial o curso Pedagogia/UESPI está organizado em nove (09) semestres. O conjunto dos três componentes curriculares que constituem o *corpus* do estágio curricular está circunscritos nos três últimos semestres: Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, 7º semestre; Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, 8º semestre; Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, 9º semestre. Com carga horária de 150 horas - sendo 90 práticas – por componente curricular, totalizando 450 horas no curso, e destas 270 dedicadas à prática, o estágio afirma-se nesse curso como o único espaço que oficialmente faz o cômputo de horas de natureza prática.

Nessas oscilações e contradições não resolvidas entre carga horária teórica e prática manifestam-se as ambiguidades conceituais fronteiriças entre teoria/prática e a coexistência da concepção difundida tradicionalmente de que o estágio é exclusivamente “a parte prática do curso de Pedagogia”. Vale ressaltar, essa dificuldade conceitual não é pontual, isto é, exclusiva da UESPI, é histórica e vem acompanhando a maioria do Curso de Pedagogia no Brasil. No decorrer da decodificação dos “conteúdos manifestos” (MINAYO, 2001) no PCPED/UESPI (2015) essas vacilações conceituais, tornam-se mais densa e complexa. Duas textualizações exemplificam essas afirmações: a primeira um trecho expresso na página 30, que afirma,

a articulação entre a Teoria e a Prática no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia se dá de **forma precoce e constante**⁵⁹. As diversas disciplinas contemplam em seus planos de curso, cronogramas de atividades

⁵⁸ Outra discrepância da carga horária é evidenciada no texto explicativo do curso no site da IES: “O curso possui um total de 3.380 horas distribuídas em 09 semestres”. Disponível em <http://www.uespi.br/site/wp-content/themes/uespi/graduacao.html>.

⁵⁹ Grifo nosso.

práticas desenvolvidas em sincronia com as aulas teóricas. (PCPED/UESPI, 2015, p. 30).

Como em um curso de formação de professores a articulação entre a teoria e prática pode acontecer de forma precoce? Qual o significado teórico do triunvirato articulação\teoria\prática? E, ainda qual o significado do termo precoce nesse contexto? Acreditamos que as entrevistas que serão realizadas no segundo momento dessa coleta de dados, com certeza oportunizarão melhor compreensão dessas questões.

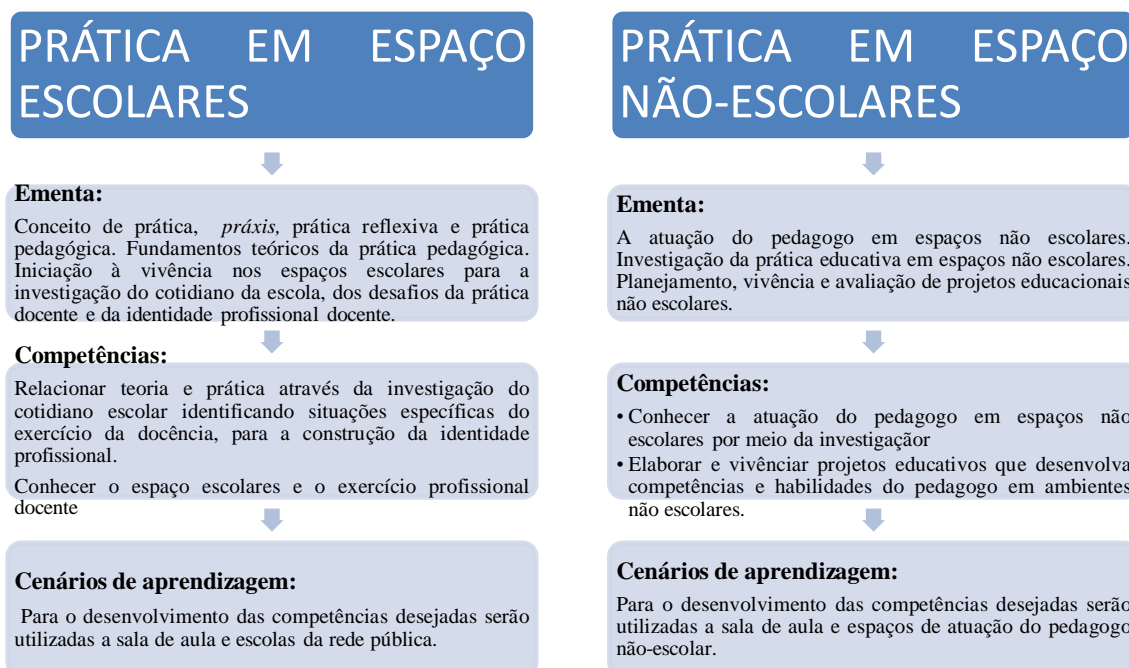
A segunda textualização das ambiguidades, frisadas acima, é que mesmo os componentes curriculares contendo em sua nomenclatura o termo prática, tais como: Prática em Espaços Escolares (quarto semestre), Prática em Espaços Não-Escolares (quinto semestre), trazem no quadro matricial apenas o registro de 60 horas teóricas e nenhum registro de horas práticas. Seria esse não registro de carga horária prática em todas os componentes curriculares, excetuando os estágios, o indicativo de que a teoria-prática estavam sendo conceituadas em sua unicidade? Ou a evidencia da concepção de que o estágio, nessa proposta, constitui-se como a “parte prática do curso” e os demais componentes curriculares como “a parte teórica”?

Outra inferência que se pode fazer ainda, é a de que há uma dificuldade histórica em se definir o que é teoria e o que é prática, derivada, muitas vezes, da contradição de que ambas as modalidades são organizações constitutivas do conhecimento - que é o alicerce da instituição de ensino – mas, ao mesmo tempo em que grande parte das instituições do ensino superior em nosso país, busca a unicidade teoria-prática desse conhecimento, gerencia didaticamente os seus desenlaces em suas propostas curriculares (GATTI & BARRETO, 2009).

Diante dessa constatação, a aplicação metodológica da “regra de exaustividade” (BARDIN, 2006, p.97), direcionou, a partir desse ponto, para a análise das ementas desses componentes, com o objetivo de circundar melhor essas questões na interface com o estágio curricular.

O ementário traz uma organicidade geral composta pelo nome da disciplina, ementa, competências, cenário de aprendizagem, bibliografia básica e bibliografia complementar. Abaixo, a figura 09 apresenta recortes desse ementário pertinentes a esse ponto da análise.

FIGURA 09. ORGANICIDADE DO EMENTÁRIO DOS COMPONENTES CURRICULARES “PRÁTICA”.



FONTE: PCPED/UESPI, 2015.

As buscas dos pontos hibridação teoria×prática entre a distribuição da carga horária e a constituição do ementário desses dois componentes curriculares apontaram, de um lado para uma “displicência didática” na sistematização do espaço da prática nesses componentes: nenhum computo de horas prática no quadro matricial (PCPED/UESPI, 2015, p. 50) e o registro de atividades práticas em contexto escolar e não escolar nas ações previstas para tais componentes. Essa dubiedade na composição teoria/prática que aparece pulverizada no PCPED/UESPI, 2015, pode dar margem para que na concretude das ações da formação docente cada formador atue de acordo com a suas convicções, distanciando-se dos objetivos formativos pensados para o curso.

Uma outra inferência: de que tantos os escribas, como os barramentos intelectuais que textualizaram o PCPED/UESPI, 2015, externalizaram o estado da arte em que se encontram a relação teoria/prática, em muitos cursos de Pedagogia no Brasil, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁶⁰ em situação de indefinições e flutuações, ora com indícios de avanços, ora se expressando confusa.

⁶⁰ Concepção postulada por Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).

Essa falta de transparência conceitual entre teoria/prática, sem dúvida, poderá ter seus desdobramentos potencializados no momento de planejar, realizar e avaliar as ações do estágio curricular: teorias abordadas de formas abstratas e sem interface prática e contextual; práticas estruturadas só no fazer, manipular, concretizar, “ocas” de respaldo teórico; relações interpessoais pedagógicas respaldadas só no senso comum se a aplicabilidades dos fundamentos psicológicos, sociológicos, antropológicos e históricos discutidos ao longo da formação.

Por outro lado, a análise do ementário, expressa o forte marco teórico do PCPED/UESPI, 2015, balizado nas abordagens das competências e das habilidades confluindo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006).

Tomar as competências e habilidades como fulcrais no curso de formação para professores, não significa, no contexto desse estudo, apenas a demonstração de uma preocupação de se está em consonância com os ditames dos marcos legais da atuais, como externalizada em vários trechos do PCPED/UESPI (2015), dentre eles destacamos três, com grifos em itálicos: “a formação do Pedagogo na UESPI está *alinhada ao disposto nas DCN* para o curso e à legislação para a educação superior” (pag. 23), “*em atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais* para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o curso da UESPI dará ao profissional da área uma formação humana e crítica” (pag. 25) e, ainda “os conteúdos curriculares essenciais do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI estão *perfeitamente alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) e cumprem todos os requisitos legais para o curso (pag.30). Mas, o balizamento de todas as ações do curso – projetos, componentes curriculares, ementários, metodologias, sistema de avaliação, dentre outros -, a partir da definição do conjunto específico de competências e habilidades consideradas essenciais para a formação de professor em nosso país.

Mas, quais os conceitos de competências e de habilidades assumidos pelo pela PCPED/UESPI (2015)? Embora o documento não expresse textualmente tais conceitos, suas referências e a menção ao alinhamento dos seus fundamentos com as proposições das DCNPED/2006, direcionaram a nossa análise para as definições difundidas pelas instâncias governamentais, a partir dos postulados de Perreound (1999), “um dos grandes inspiradores” (PRIMI, et al. 2001, p.157) na elaboração de documentos oficiais e de ações do governo federal em nosso país, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais e Exame nacional do ensino Médio – ENEM.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

Perrenoud (1999), em entrevista⁶¹ concedida a revista Nova Escola, quando questionado sobre “quais são as qualidades profissionais que o professor deve ter para ajudar os alunos a desenvolver competências” explicita que o professor antes de “[...] ter competências técnicas, ele deveria ser capaz de identificar e de valorizar suas próprias competências, dentro de sua profissão e dentro de outras práticas sociais” (PERRENOUD, 1999, p. 21). Sobre as bases, as quais, esse autor, considera basilares da competência: o conhecimento e a capacidade de mobilização desse conhecimento, especifica nove (09) capacidades que ele define como mais “precisas” para responder a questão acima do que o professor necessita ter/saber para ajudar o seu aluno a desenvolver competências.

saber **gerenciar a classe** como uma comunidade educativa ; saber **organizar o trabalho** no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação (ciclos, projetos da escola); saber **cooperar com os colegas**, os pais e outros adultos ; saber **conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos** complexos; saber **suscitar e animar as etapas de um projeto** como modo de trabalho regular; saber **identificar e modificar** aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares; saber **criar e gerenciar situações problemas**, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas ;saber **observar os alunos** nos trabalhos ;saber **avaliar as competências** em construção⁶².(loc. cit.).

A ênfase de domínio procedimental refletida nesse elenco de competências, pautadas no *saber como fazer*, na mobilização de conhecimento, afastando-se da centralidade histórica marcada pela preferência do domínio do conteúdo, em que o mais importante era a construção e articulação de grandes ideias, de aprendizagens de conhecimento (MACEDO, 1999). Caracteriza um outro movimento que ganha cada vez mais força no cenário nacional – nos programas de avaliações implementadas pelo governo e nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores -. Mas, existe o risco oposto, sem entrar nessa polêmica, focaremos na questão:

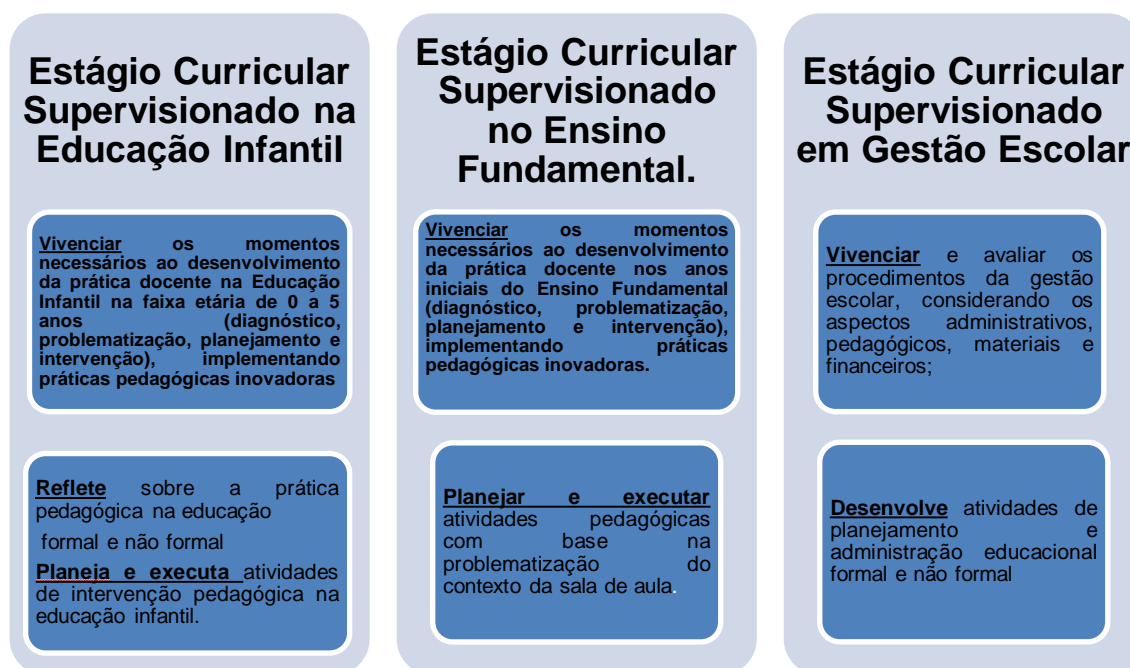
⁶¹ Disponível em:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html.

⁶² Grifo nosso.

qual/ quais o/os domínios enfatizados nas competências especificadas no PCPED/UESPI, 2015, para os componentes curriculares de estágio?

FIGURA 10. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PROPOSTAS PARA OS COMPONENTES CURRICULARES “ESTÁGIO”.



FONTE: PCPED/UESPI, 2015.

No arranjo curricular no PCPED/UESPI, 2015, são propostas cinco (05) competências gerais para o componente Estágio: vivenciar; refletir, planejar, executar, desenvolver, na busca de confluir carga horária teórica e carga horária prática, ou seja, teoria e prática, em cada um desses componentes.

Com ênfase evidentemente situada no domínio procedimental, as competências pensadas para o estágio, diferencia-se dos demais componentes curriculares do curso, em que maioria das competências estão no domínio do conteúdo: conhecer, identificar, estudar, compreender, dentre outros. A questão sempre recai no mesmo ponto, a dificuldade de articular teoria e prática, sempre privilegiar uma ou outra. Nos discursos essa afirmativa, soa como proposição repetitiva com fortes sinais de cansaço epistemológico. No entanto, na concretude das ações nem mesmo textualmente, consegue-se garantir qualitativamente essa hibridação teoria×prática sem “cair” em contradições.

Uma dificuldade para realizar esse propósito é a dificuldade de situar os conteúdos acadêmicos em outra rede de conhecimentos, diferente da composição

dicotômica cartesiana que historicamente ainda vem orientando maior parte dos arranjos curriculares dos cursos de formação no Brasil. O último capítulo dessa tese, discutirá essa perceptiva diferenciada de conhecimento, aqui, sendo compreendida como rede de hibridação teoria×prática.

4.3. O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUCPR.

A organização da análise do documento Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/PUCPR (2013), no íterim do processo de leitura flutuante e da codificação (BARDIN, 2006) proporcionou uma analogia imagética da constituição do corpus desse documento com um espaçador-amortecedor quádruplo (vide figura 11) utilizados em uma linha de transmissão, cuja função é de ao espaçar as linhas de forma padronizadas a partir de quatro eixo direcionado à cada linha – mantendo entre os eixos inter-relação parcial entre si, assegurando e minimizando os efeitos do tempo e do intemperismo, principalmente dos efeitos vibratórios das rajadas dos ventos na rede como um todo⁶³.

O documento do PCPED/PUCPR, 2013, assim como o espaçador, mantém-se ligado a uma rede composta por doze entidades - cinco universidades, três centros (social, de comunicação e de educação profissional), um hospital universitário, uma farmácia universitária, uma editora e uma fazenda experimental – que mesmo similares na sustentação e condução de valores educativos, éticos, fraternos sustentável, balizados pela concepção de “missão educacional”(PCPED/PUCPR, 2013, p.4), traçados por uma única via - Associação Paranaense de Cultura (APC)⁶⁴ - mantém uma distância com funções bem definidas na rede e nem sempre conectadas umas com as outras.

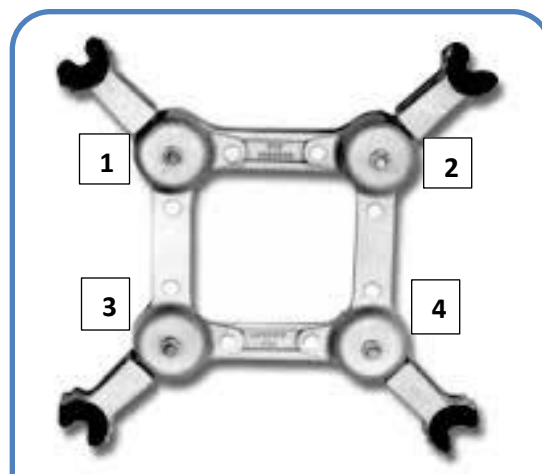
FIGURA 11. ESPAÇADOR-AMORTECEDOR QUÁDRUPLO UTILIZADO EM REDE DE TRANSMISSÃO ELÉTRICA: VISÃO EM DOIS ÂNGULOS.

⁶³ Mais informações, acessar <http://www.gva.ufpa.br/dissrt/Dissertacao%20Walter.pdf>.

⁶⁴ Incorporada em 2012 ao Grupo Marista.



11.1 VISÃO RELACIONAL



11.2 VISÃO EM CORTE FRONTAL

FONTE: <http://www.gva.ufpa.br/dissrt/Dissertacao%20Walter.pdf>.

A figura de recorte desse espaçador (fig. 11.2), oferece mais detalhes dessa analogia. Os quatro pinos do espaçador correspondem no documento do PCPED/PUCPR (2013) aos quatro eixos tomados como fundantes na proposta de formação de professores.

1. Garantia de princípios estabelecidos como norteadores pela instituição constituídos na mescla confessional/educacional: identidade, excelência, educação emancipadora, inovação e empreendedorismo, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, empregabilidade, flexibilidade curricular, internacionalidade, interdisciplinaridade, acessibilidade, contemporaneidade, cultura e esportes e solidariedade;
2. Esforço teórico-metodológico de inclusão de competências e habilidades no PCPED/PUCPR (2013), em atendimento as atuais demandas dos marcos legais - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (2006);
3. Adesão as concepções e fundamentos da Abordagem da Complexidade postulada por Edgar Morin (2000), mais precisamente nos aportes discutidos na obra “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, em edição no ano de 2000;

4. Assunção⁶⁵ de perspectiva crítica de promover o ensino crítico e reflexivo, que dá subsídios ao indivíduo para que possa intervir na sociedade, transformando-a e construindo-a nas bases da cidadania

Pode-se observar que, no trabalho da comissão composta exclusivamente pelo “corpo docente consolidado pelo núcleo docente estruturante (NDE) e aprovado pelo respectivo colegiado” (PCPED/PUCPR, 2013, p. 5) para elaborar esse documento, há eminentemente um entendimento de tomar os conceitos construídos ao longo da história marcada por um transito de 63 anos de Curso de Pedagogia e relê-los à luz da perspectiva da abordagem da Complexidade (p.17). Um exemplo é o conceito de educação emancipadora, de postulado freiriano e que acompanha grande parte das instituições educacionais confessionais engajadas nas lutas das Pastorais da Libertação da Igreja Católica desde a década de 1970, no documento é conexo ao enfoque da complexidade.

A educação emancipadora, no curso de Pedagogia se pauta na concepção de uma prática pedagógica na perspectiva da complexidade que envolve visão crítica, reflexiva e transformadora e pressupõe uma construção de múltiplos saberes (loc. cit.).

O esforço epistemológico em olhar os construtos pedagógicos a partir das lentes da abordagem da Complexidade (MORIN, 2000) imiscuído com a “necessidade legal” de definição de conjunto de competências e habilidades consideradas como essenciais para o curso, apontava, em uma leitura inicial, para um indício de promissora hibridação teoria×prática. No avançar da análise documental, no entanto, as fragilidades dessas conexões se tornaram sobressalentes.

Um exemplo, a organicidade da matriz curricular a partir de eixos compostos por habilidades e competências, mostrou-se insuficiente para garantir e entender as relações dos quatro eixos tomados como fundantes na proposta curricular: princípios institucionais/complexidade/competências-habilidades/perspectiva crítica. O conjunto de ementas construído a partir de – exclusiva ou preferencial - densa preocupação com os conceitos referentes a cada componente curricular, não “dá conta” da necessidade de flexibilizar suas fronteiras para o diálogo interativo dos componentes curriculares com a fluidez dos fundamentos ao qual se propõe.

⁶⁵ No sentido de assumir [subs. do verb. assumir].

Ao longo do texto ao discutir essas e outras fragilidades conceituais/metodológicas, evidenciou-se um desenho textual entrecortado em quatro partes bem demarcadas, sem muito diálogo entre si e apontando para algumas contradições.

A coexistência dessa latente demarcação possibilitou o recorte analítico desse documento em ideias constituintes, a partir da unidade de significação temática (BARDIN, 2006) organizadas, nessa tese, em seis partes: *a primeira parte*, que corresponde a página inicial até página dezoito (18) apresenta um panorama da Rede Institucional na qual o curso se insere, com ênfase em seus princípios; *a segunda* que vai da página dezenove (19) à página quarenta e sete (47) traz a discussão sobre o curso - perfil e competências dos egresso, objetivos, eixos orientadores, componentes curriculares e as suas ementas - e sobre os fundamentos que orientam o curso, nas perceptivas crítica, da complexidade, e das competências e habilidades; *a terceira parte* está constituída da organização curricular, com quadro de distribuição de cargas horárias por semestres e por componentes e com detalhamentos operacionais das atividades de ensino, pesquisa e extensão – dentre elas o estágio curricular e estágio não obrigatório – perfaz da página quarenta e oito (48) até meados da página sessenta (60); *a quarta*, que vai do final da página sessenta (60) até oitenta (80) expõe as normas administrativas e pedagógicas do curso de Pedagogia na modalidade a distância; *a quinta* parte apresenta da página oitenta e um (81) à página cem (100) a espinha organizacional do curso como um todo: estrutura administrativa, instalações físicas e aspectos legais; *a sexta*, última parte, expõe as referências e os anexos, da página cento e um (101) até a página cento e trinta e três (133).

Todas seis partes foram analisadas na busca de localizar pontos de hibridação teoria×prática. No entanto, no processo metodológico de contagem frequência do termo “estágio” no PCPED/PUCPR (2013) que acompanhou ao de recorte e de escolhas de unidades de registro e de contexto (BARDIN,2006) circundaram as partes como ao de maior incidência do termo e discussão

Na terceira parte – do recorte analítico – PCPED/PUCPR (2013) estrutura-se a partir de conjunto de competências e habilidades que fundamenta a construção da matriz curricular e organiza os componentes curriculares em quatro dimensões: pesquisa educacional, docência, gestão e tecnologias educacional.

Esse recorte, torna-se curioso quando percebemos que o propósito central dessa parte do documento é apresentar as competências e habilidades do conjunto

dos componentes curriculares, organizadas em eixos temáticos, a partir das quatro dimensões citadas no parágrafo acima. Sem, no entanto, explicitar as bases conceituais que alicerçaram a introdução desses dois construtos educacionais e as suas redes relacionais com os pilares norteadores da PCPED/PUCPR (2013): a abordagem da Complexidade, a perspectiva do professor crítico e os princípios institucionais.

Diante dessa não especificidade, buscou-se, a princípio, sem sucesso, nas referências bibliográfica da própria Proposta Curricular, visto que no documento não especifica as referências dos componentes curriculares, pistas que circundassem as concepções de competências e de habilidades adotadas. Os desdobramentos dessa falta de clareza epistemológica, cristalizou-se também, na confusão conceitual entre competências/habilidades/objetivos no momento da proposição do item “competências do egresso” contido na coluna que elenca as “competências necessárias para atuação profissional” da tabela localizada na página 24 da PCPED/PUCPR (2013). Considerando, em seguida, que há na PCPED/PUCPR (2013), como já especificado acima, declarações de busca de alinhamento dessa proposta curricular com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura (2006), tomou-se como referência analítica a concepção de competência veiculada nessas Diretrizes, já explicitada nas páginas 89 e 90, dessa tese.

O conjunto de seis componentes curriculares que compõe o corpus do estágio supervisionado, como nomeado nessa proposta, localiza-se no transito de duas dimensões: docência e gestão. Ofertados do 4º. semestre ao último, o 8º. semestre, apresenta respectivamente a seguinte oferta: Estágio Supervisionado I (Educação Infantil); Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais – Ciclo I – do 1º. ao 3º. anos); Estágio Supervisionado III Anos Iniciais – Ciclo I – do 3º. ao 5º. anos); Estágio Supervisionado IV (Gestão na Educação Básica); Estágio Supervisionado V (Outros Contextos); Estágio Supervisionado VI (Ensino Médio – Modalidade Normal). Esses dois últimos componentes ofertados simultaneamente no último semestre.

No quadro 04, apresenta-se as competências pensadas para cada componente de estágio supervisionado e suas relações com outros componentes do curso, na ordem em que aparecem no documento. Alguns termos foram colocados em **negrito** para melhor identificação dos grupos de competências distribuídos pelos seis

componentes. No recorte desse estudo, toma-se essas relações textualizadas como pontos de *hibridações entre os componentes curriculares do curso* \times *estágio curricular*.

Nesse percurso analítico, com intencionalidade didática, fez-se um corte na organicidade dessa apresentação (quadro 04) para melhor enxergar outras possíveis hibridações que emergiram desses dados: *DCNPED* \times *PCPED/PUCPR*.

QUADRO 04. COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

COMPETÊNCIAS	COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADOS
Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado (todos os seis componentes); ➤ Didática I e II; Libras; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Educacionais; Ética.
Compreender o fenômeno da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados II e III; ➤ Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; História da Educação; Metodologia de Matemática; Metodologia de Ciências.
Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado (todos os seis componentes); ➤ Libras; Educação Infantil/Pré-Escola; Educação Infantil /Creche; Biologia da Educação.
Reconhecer e respeitar as diversas manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados I, II, III, IV e V; ➤ Educação Especial; Libras; Educação de Jovens e Adultos; Biologia da Educação.
Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados II e III; ➤ Didática I e II; Educação de Jovens e Adultos; Metodologia de Matemática; Metodologia de Ciências.
Dominar estratégias interdisciplinares de intervenção docente no ensino médio, na modalidade Normal e nos diferentes âmbitos e especialidades.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado V; ➤ Educação Especial; Didática I e II; Metodologia de Matemática; Metodologia de Ciências.
Dominar as estratégias interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados I, II e III; ➤ Didática I e II; Metodologia de Matemática; Metodologia de Ciências.
Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares , na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados IV e VI; ➤ Libras.
Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados IV e VI; ➤ Linguagem e Alfabetização; Metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e

adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano	Anos Iniciais; Metodologia do ensino da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais; Metodologia do ensino da Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais; Metodologia do ensino da História na Educação Infantil e Anos Iniciais; Metodologia do ensino da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais; Libras; Metodologia de Matemática; Metodologia de Ciências.
---	--

Neste primeiro recorte, quadro 04, são apresentadas as hibridações tripartites envolvendo componentes curriculares×competências×docência, apontando para pontos de hibridações contínuas entre as orientações das Diretrizes Curriculares e a Propostas do Curso. Também, a criação da organicidade de grupos de componentes curriculares por competências, na perspectiva desse estudo, sinalizou para um esforço textual em se criar possibilidades de fazer hibridar, de trabalho coletivo entre os componentes do curso, revelando-se como proto-hibridações. A seguir o segundo recorte do quadro.

Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de propostas pedagógicas nos processos educativos escolares e não-escolares.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado IV; ➤ Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Políticas Educacionais.
Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da Educação.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado VI; ➤ Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Currículo e Avaliação na Educação Básica.
Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não-escolares.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado V; ➤ Processo Pedagógico em Contextos Educativos.
Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado VI; ➤ Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Libras; Políticas Educacionais.
Participar na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágio Supervisionado IV; ➤ Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Políticas Educacionais; Currículo e Avaliação na Educação Básica.
Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação,	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estágios Supervisionados IV e VI; ➤ Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Políticas

acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.	Educacionais; Currículo e Avaliação na Educação Básica.
Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.	➤ Estágios Supervisionados IV e VI;

FONTE: PCPED/PUCPR (2013).

Esse segundo recorte, elenca as competências mais direcionadas às questões de planejamento, coordenação, implementação e gestão de ambientes escolares e não escolares, apontando também para a dimensão híbrida do desencadear do trabalho coletivo entre componentes curriculares e as competências. Porém, apresentando-se de forma mais restrita - se comparado ao que foi esboçado no recorte 1 – limitando-se a circunscrever possíveis pontos de hibridações entre componentes curriculares de propostas “aderentes”, como por exemplo: “Estágios Supervisionados IV e V” (PCPED/PUCPR, 2013).

No entanto, percebe-se que há ambiguidades na elaboração dessas dezesseis (16) competências atribuídas como necessárias à atuação profissional docente. A primeira, a formulação das competências deixa interrogações, são competências ou objetivos? Tomados em seus conceitos a redação da maioria das competências apresentadas, aproxima-se muito mais de objetivos “[...] os objetivos se referem a operações mentais simples (definir, listar, identificar, reconhecer, usar, aplicar, reproduzir) e operações mais complexas (comparar, relacionar, analisar, justificar, diferenciar etc.)” (LIBÂNEO, 2000, p.5), do que de proposições de competências entendida como “[...] capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.” (MELLO, 2003, p.51).

Sobre essa dificuldade terminológica entre os termos objetivos, competências e habilidades foi apresentado um estudo na 30ª. Reunião Anual, em 2007, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no espaço do Grupo 1 (G1) do tema “ Currículo”, apontando para a continuidade da utilização dos verbos - no infinitivo - para registrar didaticamente o que se deseja alcançar com as práticas educacionais.

Atualmente, mesmo tendo sido a linguagem educacional mudada, ou seja, não se usando mais objetivos e sim competências e habilidades para expressar nos planejamentos de ensino, os desempenhos a serem

alcançados pelos/as alunos/as provêm dos verbos, que continuam constituindo a classe de palavras mais requisitada. (MACHADO, 2007, p.11)

A segunda, ao mesmo tempo em que localizamos fortes pontos de hibridação, na co-responsabilidade em se definir “competências” comuns à serem trabalhadas tanto no estágio supervisionado como em outros componentes curriculares do curso, por outro, não se encontrou, na maioria dos ementários, especificação clara de como essas competências comuns seriam trabalhadas e nem relação fluida dos grupos de competências relacionadas no quadro 04 com as distribuição de carga horária, em destaque aqui, para os componentes de Estágios Supervisionados.

Com carga horária total de quatrocentas e trinta e duas horas (432 h), distribuídas igualmente nos seis componentes curriculares (72 horas/cada) que constituem o *corpus* do Estágio Supervisionado, computadas apenas na dimensão prática, reiterando a concepção de estágio supervisionado com “parte prática do curso” (PIMENTA e LIMA, 2005). Há uma mudança na interpretação da concepção de interdisciplinaridade em nossa década. Creio na ampliação do olhar, analisar a interdisciplinaridade já não é tomá-la apenas em seu sentido prático, mas as condições textuais, extratextuais (CANCLINI, 2013), teórico-metodológicas, socioeducativas em que a interação entre os agentes formadores e em formação gera e renova os sentidos e os significados de suas aprendizagens coletivas.

Apresentamos, de forma estratégica em bloco único de citação, três concepções de estágio textualizadas do PCPED/PUCPR (2013). As frases em destaque foram realçadas no interior dessa tese, com a intencionalidade de proporcionar maior visibilidade do ponto discutido em cada uma das citações.

No curso de pedagogia **a interdisciplinaridade se concretiza** por meio dos projetos integradores, do estudo independente, da pesquisa da prática pedagógica, dos estágios supervisionados, do trabalho de conclusão de curso que articulam os estudos e atividades curriculares (PCPED/PUCPR, 2013, p 16)

O estágio curricular é um **procedimento didático**, que estabelece a integração entre as diversas disciplinas do curso ao mesmo tempo que permite ao aluno vivenciar experiências próprias do mundo do trabalho. Como atividade educativa, o estágio reúne vivências nos espaços escolares e não escolares, em diferentes níveis e contextos de ensino (ibidem, p. 58)

Para tanto, o Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia, é compreendido **como um espaço de investigação da prática pedagógica e de intervenção** que se desenvolve ao longo do processo de integralização curricular. Inicia-se com atividades de investigação da prática pedagógica do 1º ao 3º período, ocorrendo nas disciplinas de Pesquisa Educacional I e II, no

1º e 2º período. No 3º período amplia-se com a disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica. (ibidem, p. 59)

Temos, então, a partir desses pontos, a princípio, três grandes questões em debate. Na primeira citação, o estágio supervisionado – assim como o estudo independente, a pesquisa da prática pedagógica e do trabalho de conclusão de curso - é apresentado com um fórum privilegiado de concretização da interdisciplinaridade, através de projetos integradores. No entanto, na varredura analítica do documento, não encontramos as especificidades e nem a organicidade desses projetos integradores. Nessa ótica, promover a interdisciplinaridade é um estatuto de responsabilidade do estágio curricular. Mas, na constituição pedagógica de interdisciplinaridade há a necessidade de corresponsabilidades, de diálogo profícuo entre as disciplinas garantidas na carga horária, no ementário, nos procedimentos metodológicos, nas referências utilizadas, nos processos de avaliação e nas interações dos formadores dessas disciplinas. Como viabilizar a concretização da interdisciplinaridade no espaço do estágio sem sequer garantir a sistematização textual dessa ação?

Na segunda citação o estágio supervisionado é conceituado como um procedimento didático, como uma “técnica” como uma metodologia em que as demais “disciplinas” do curso podem utilizar para proporcionar integração entre si e dos seus conteúdos como o mundo do trabalho e não como um componente curricular como é apresentado na matriz do PCPED/PUCPR (2013). Partindo do pressuposto de “procedimento didático” o estágio assumiria papel impreciso no curso, reduzindo o seu papel e sua abrangência de ação como espaço de hibridação teoria× prática.

Um diferencial de conceito de estágio supervisionado é apresentado na terceira citação, ao descrever os “braços”, as ramificações curriculares desse componente com outros, indicando o seu início antes de sua apresentação matricial no 4º. Semestre, apontando para a interface com componentes ofertados do 1º ao 3º período. Enxerga-se nesse recorte uma proto-hibridação, isso porque, não se encontrou na proposta curricular a especificação de como o movimento dessa interface ocorre. Nessa mesma citação o estágio é considerado como “[...] espaço de investigação da prática pedagógica e de intervenção” (idem) reiterando assim, as discussões contemporâneas de estágio curricular.

Diante dessa polifonia de concepções, faz-se necessário perguntar agora, qual o significado real do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da PUCPR? Que lugar ocupa na composição das ações teórico-metodológica desse curso? Questões que foram aprofundadas no decorrer desta tese, nos capítulos 5,6 e 7.

4.4. O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA – UNIVERSIDADE POSITIVO – UP.

O Curso de Pedagogia da Universidade Positivo (UP), circunscreve-se em uma organização empresarial privada de gestão educacional, denominada Grupo Positivo. No transcurso, de vinte e oito anos (28), a composição a UP, foi estruturada por esse grupo de forma piramidal: na base inicial, em 1988, Faculdades Positivo, e o conjunto de Colégios Positivos, Centro Tecnológico, Editora, Gráfica, e Informática pertencentes ao grupo, no decorrer, em 2000, integrou-se em Centro Universitário Positivo (UNICENP), até atingir em 2008 o topo constituindo-se como Universidade Positivo.

Nessa perspectiva de mudança e de ampliação do espaço de atuação o Curso de Pedagogia se insere: primeiro, na sua implantação em 1988, apenas na modalidade presencial, como estrutura matricial distribuídas em quatro (04) anos e com ofertas de duas habilitações: Administração Escolar (extinta em 2002) e Magistério das Disciplinas Pedagógicas de Segundo Grau.

O repensar e as mudanças que ocorrem na organicidade do curso, ao longo do tempo, foram sendo desencadeadas e empreendidas a partir de solicitações externas, de hibridações heterônomas, pautadas nos indicativos do mercado de trabalho e, principalmente, pelo imperativo das avaliações estandardizadas “em larga escala” estabelecidas pelo governo federal em cumprimento as orientações da LDB/1996, que instituiu, dentre outras medidas, em seu Art. 9º, incisos V, e VIII, como incumbência da União: [V] coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; [VIII] assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, cada vez em que o curso se defrontava com a necessidade de avaliações externas, tais como, processo de reconhecimento do curso e ENADE, a coletividade de professores se reunia para (re)avaliar, (re)planejar, (re)adaptar e

propor mudanças no currículo no curso. No entanto nas textualizações da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo – PCPED/UP, não se encontrou registros de participação, nesses processos, dos demais sujeitos envolvidos no curso: alunas/os, funcionárias/os, gestores de outros âmbitos da IES ligados às licenciaturas, e nem representantes da comunidade externa, tomados como avaliadores de curso superior para além da IES.

O trecho abaixo, retirado do PCPED/UP confirmam os argumentos acima ao detalhar o movimento de mudanças diante das prerrogativas, à época, da “nova” DCNPED/2005.

[...] as possibilidades de mudança no currículo do Curso de Pedagogia do *UnicenP* voltaram a ser discutidas pelo coletivo de professores da instituição. Como resultado desse processo, em fevereiro de 2006 foi implantada uma nova matriz curricular, com 3.220 horas, organizada em 4 (quatro) anos, com 300 (trezentas) horas destinadas aos Estágios Supervisionados, prioritariamente em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando-se também o Estágio na Gestão e Organização da Escola e em Espaços Extra-Escolares. (PCPED/UP, 2016, p. 21).

Nesses movimentos de buscas de hibridações contínuas entre DCNPED \times PCPED/UP, altera-se o foco da habilitação do Curso de Pedagogia/UP passando “a habilitar os profissionais formados para o exercício do Magistério da Educação Infantil e para o exercício do Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente” (PCPED/UP, 2016, p. 21).

No transcurso de mais um processo de avaliação de curso, em 2009, outra reorganização curricular foi configurada, aqui destaca-se: aumento na carga horária total do estágio, de 300 para 320 horas, sinalizando nessa ampliação a importância da hibridação teoria \times prática, “garantindo [...] a necessária ênfase às atividades de reflexão prático-teóricas e a indissociabilidade entre docência, gestão dos processos educativos, produção e difusão do conhecimento” (loc. cit).

Envoltos nas discussões nacionais que envolveram os cursos de Pedagogia após a instituição de DCNPED/2005, que apontavam para a necessidade de se ampliar a carga horária do estágio curricular para 400h diante das atuais necessidade formativas de se fazer hibridar docência (Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) \times gestão do processo educativo (formal e não formal) \times mobilização de conhecimentos epistemológicos e metodológicos, o curso de Pedagogia/UP mobiliza internamente “novas” mudanças, principalmente com relação ao aumento de carga horária do Estágio Curricular.

O Estágio Curricular na PCPED/UP, configura-se atualmente com 400 horas, ofertadas no decorrer dos quatro (04) anos do curso. O quadro 06 detalha essa distribuição.

QUADRO 05. COMPOSIÇÃO CURRICULAR DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA/UP

ANO DO CURSO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
1º.	Estágio Supervisionado: introdução	100 horas (50h para leitura e reflexão/material escrito e 50h para "prática de mapeamento" na Escola Básica.
2º.	Estágio Supervisionado na Educação Infantil	100 horas (50 h para leitura, análise e reflexão/material escrito e 50h para investigação e práticas em instituições de Educação Infantil.
3º.	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	50 horas "[...] leituras e observação participativa, seguindo as orientações do professor supervisor"(PCPED/UP, 206, p.140).
4º.	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	100 horas (20h observação participativa no Ensino Fundamental: 30h planejamento para docência; 50h docência e escrita do relatório).
	Estágio Supervisionado em Organizações	50 horas (30h observação, acompanhamento e registro da ação do gestor e 30h planejamento de ação a partir de situação problema e apresentação).
		TOTAL: 400 HORAS

FONTE: PCPED/UP (2016).

Uma peculiaridade encontrada na organização do componente curricular Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, foco desse estudo, é a sua dupla oferta: 3º. e 4º. anos, e com a maior carga horária total(150h) com relação aos demais componentes inseridos no conjunto do estágio curricular da IES. Embora não textualizadas no PCPED/UP, acredita-se que, as possíveis justificativas para essa carga horária "maior", sustenta-se dentre outras, em duas questões: a primeira, nas peculiaridades em que os quatro (04) Anos Iniciais se configuram, sendo de grande importancia que o estagiário transite de forma efetiva pelos quatro espaços: 1º, 2º, 3º e 4º. anos; e a segunda, constituição hibrida das docências nesse espaços envolvendo Ciências Humanas e Ciências Exatas, revelando-se no cotidiano da sala de aula em mediações de conteúdos, temas e projetos inerentes a, basicamente,

cinco(05) componentes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.

A discussão da relação teoria×prática, permeia toda a Proposta/UP, de forma literal o termo é citado onze (11) vezes e aparece explicitamente nas ementas e/ou objetivos de cinco componentes curriculares: Estágio Supervisionado: introdução; Gestão Escolar; Avaliação Educacional; Tópicos Especiais: Projeto de Intervenção e no componente optativo Comunicação e Expressão. A sua articulação é atribuída com um dos aspectos de transformação socioeducacional na contemporaneidade, “a prática do estágio, fundamentada na imbricação contínua entre teoria e prática, é certamente a base para a construção de uma prática pedagógica eficaz e adequada aos contextos educacionais do século XXI” (PCPED/UP, 20016, p. 141)

A leitura flutuante (BARDIN, 2006), seguida de análise sistematizada do corpus do ementário do curso, constituída a partir de um olhar interpretativo e inferencial na busca de pontos de hibridações relacionais entre os componentes de Estágios Curriculares×demais componentes do curso, revelaram para uma marcante *proto-hibridação* entre os conteúdos prescritos nas ementas dos componentes curriculares, correspondendo a aproximadamente 71,7% do total, e docência na escola básica e/ou ações do Estágio Curricular.

Temas que circundam a educação escolar na atualidade, tais como sexualidade, mídia, consumo, relação família- escola, pedagogia do medo, educação do índio, educação do negro, acessibilidade, tecnologia assistiva, dentre outros, constituem-se como conteúdos na maioria dos componentes curriculares na PCPED/UP (2016). Essas aberturas curriculares às solicitações da contemporaneidade apontam, neste estudo, para a ressimbolização e ressignificação da ação docente.

A parceria entre a Universidade e a Escola Básica, como campo de estágio é mencionada em um trecho das propostas, sem, no entanto, apresentar a organicidade efetiva da dinâmica de como essa parceria se estabelece. A seguir o trecho em sua íntegra.

Os ambientes selecionados para o estágio supervisionado são escolas privadas e públicas em várias regiões do país, sendo uma parceria efetivada entre a Universidade Positivo, Colégios Positivo, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e outras instituições de ensino da rede particular. (PCPED/UP, 2016, p. 139).

Mas, a parceria, apresenta-se também, no PCPED/UP em outro sentido: da IES com os acadêmicos do curso e dos formadores com os acadêmicos. Para exemplificá-las, citamos os dois trechos: o primeiro, ressalta a necessidade de parceria entre professores e alunos nas construções de conhecimentos e de autonomia, como ponto de superação do ensino centrado na reprodução de saberes e alheio às trocas como a realidade “o aluno traz consigo sua história pessoal e escolar [...] Ele e o professor devem ser parceiros na conquista das autonomias pessoal, intelectual e social. Essa parceria supera a organização do ensino centrado na mera transmissão” (PCPED/UP, 2016, p 16); e o segundo aborda a parceria na dimensão de corresponsabilidade de professores e alunos na construção coletiva das propostas educacionais, “numa parceria pedagógica, professores e alunos tornam-se corresponsáveis pela proposta educacional” (ibidem, p 12).

Destacando como um dos perfis do egresso do curso de Pedagogia/UP “ensinar os conteúdos curriculares previstos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma interdisciplinar” (ibidem, p.26), o PCPED/UP, configura em sua matriz curricular componentes distintos, um para a mediação de conteúdos e outro para a metodologias referentes às áreas de conhecimento, como por exemplo, os componentes “Conteúdos do Ensino de Matemática - Ensino Fundamental”, ofertado no 3º. Ano do curso com carga horária de 80 horas e o componente “ Metodologias do Ensino de Matemática – Ensino Fundamental”, ofertado também no 3º. Ano do curso e com a mesma carga horária. O Quadro 06 apresenta os conteúdos propostos para esses dois componentes curriculares.

QUADRO 06. CONTÉUDOS DOS COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVENDO A ÁREA DE CONHECIMENTO MATEMÁTICA - PCPED/UP

Conteúdos do Ensino de Matemática - Ensino Fundamental	Metodologias do Ensino de Matemática – Ensino Fundamental
1. Numeração e sistema de numeração 2. Conjuntos numéricos 3. Divisibilidade e múltiplos de números naturais 4. Os números racionais e sua forma fracionária 5. Os números racionais e sua forma decimal 6. Geometria: origens da Geometria 7. Estudo das figuras planas 8. Estudo das figuras espaciais 9. Sistema decimal de medidas 10. Estudo das figuras planas	1. A Matemática no Ensino Fundamental 2. A Resolução de problemas no Ensino Fundamental 3. Uso de materiais concretos manipulativos 4. Uso do ábaco, material dourado, quadro valor lugar e no ensino do sistema de numeração decimal e operações com números naturais. 5. Números fracionários e decimais A utilização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Matemática como uma possibilidade de aprendizagem. 7. Desenvolvendo conceitos e habilidades de medida

11. Tratamento da informação	8. O pensamento e o desenvolvimento do pensamento geométrico 9. Coleta, representação e interpretação da informação. Construção de gráficos e tabelas. 10. A modelagem matemática e o ensino aprendizagem na Matemática 11. Exemplos de atividades de investigação Matemática. 12. Conexão da literatura infantil e o ensino da Matemática. 13. Reflexões sobre como construindo uma avaliação integrada ao ensino
------------------------------	---

FONTE: PCPED/UP (2016).

A que se deve esse desmembramento de um componente para abordar o conteúdo e outro para trabalhar a metodologia no curso de formação de professores? Se por um lado, manifesta-se como enraizado na questão histórica se pensar cartesianamente a teoria e a prática, tomando-as como dimensões separadas do conhecimento – apontando para hibridações descontínua na relação teoria×prática -, por outro revela-se como um esforço pedagógico de "aparar algumas arestas", algumas dificuldades arroladas na trajetória escolar, de muitos licenciandos em Pedagogia, envolvendo conteúdos trabalhados na Escola Básica nas áreas de conhecimento, para que não se configurem no estágio curricular, nos momentos de docência, como uma problemática.

Defende-se nessa tese que é possível mediar conteúdos e metodologias correspondentes a uma área de conhecimento, na formação de professor, sem dicotomizá-los em diferentes componentes curriculares, mas hibridá-los, entrecruzá-los, em momentos simultâneos, nas diferentes dimensões em que se apresentam na docência.

4.5. O COTEJAMENTO DOS DADOS COLETADOS NA ANÁLISE DOCUMENTAL.

Os pontos de hibridação teoria×prática desvelados no processo de análise documental das quatro (04) propostas curriculares do curso de Pedagogia tomadas como fonte de estudo, possibilitaram repensar os vínculos declarados textualmente nesse documentos entre teoria e prática no espaço do estágio curricular, possibilitando-se concluir até o momento, que a busca da "articulação", ou da "conexão", ou da "unidade", ou ainda, na perspectiva desse estudo, da hibridação teoria×prática, ainda não se constitui como realidade – como deveria ser e como se

propaga nas políticas públicas da contemporaneidade – nas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Não há de se negar portanto os avanços, a consciência da necessidade em se fazer hibridar teoria×prática nos contextos de formação, é um dos exemplos que aponta para a situação de fronteiras – entre o priorizar e o garantir textualmente e efetivamente - em que as quatro propostas se encontram.

Essa posição fronteira, comum as quatro propostas, resguarda em si as suas especificidades, analisadas à luz dos construtos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) em cujos pressupostos se esteiam na ideia de movimentos de hibridações *proto*, contínuas e descontínuas, de provisoriedades do ciclo de hibridações: nascimento, nomeação e refinamento do híbrido e de obliquidades nas relações de hibridações endógenas e exógenas.

Partindo da consciência da incompletude dos achados até o momento e da expectativa que ganharão melhor elucidação durante o processo da coleta de dados nas bases seguintes e de que na continuidade da coleta de dados outros lhes darão maior corporeidade analítica é que apresentamos seguintes resultados.

Há nas quatro propostas forte evidência de início do ciclo de hibridação teoria×prática. Todas textualizam o “nascimento do híbrido”⁶⁶, enfocando a existência desse híbrido em vários trechos da proposta curricular. Sinalizam, também, baseadas em pesquisas e estudos a importância da hibridação teoria×prática com ênfase em dados históricos, (maior ênfase PCPED/UFPR) epistemológicos (maior PCPED/UESPI e PCPED/UP) e metodológicos (maior ênfase PCPED/PUCPR). Avançam nesse ciclo “nomeando o híbrido” chamando-o de “interdisciplinaridade”, de “projetos integradores” (PCPED/PUCPR), de “eixos”.

No entanto, as quatro propostas, esbarram no momento do refinamento do híbrido, não conseguem efetivamente compor uma organização curricular que entrelace efetivamente teoria×prática. E, nem sair da organicidade de “nichos epistemológicos” em que cada componente curricular ainda ocupa na proposta: cada componente com a sua ementa com grupos específicos e especializados de conteúdo,

⁶⁶ Reafirmando, o híbrido nesse ponto de análise da tese foi compreendido como as textualizações nas propostas - na fundamentação, na composição das competências, eixos, grupos de conteúdo, nas ementas, metodologias, projetos integradores, carga horária, dentre outros - que apontam para a conexão teoria×prática.

metodologias, referências e autores priorizados, avaliações pontuais e de responsabilidade de um único formador.

Neste contexto, se por lado, há dificuldades latentes em se continuar com hibridações de extrema relevância para uma formação, por outro, sente-se também dificuldades em descontinuar com hibridações que não condizem com o contexto formativo.

Sobre essas bases, novas questões foram se desvelando como categoria para as futuras análises: a mudança na organicidade orientada pelas DCNPD (2006) de se sair da concepção de “currículo mínimo” para “núcleos de estudos” pautados nas concepções de competências e habilidades, possibilitaram maior possibilidades de entrelaçamento da teoria e prática no curso de Pedagogia? E, ainda, inspirada em David Hamilton (1992) em estudo sobre as interconexões das mudanças sociais com as mudanças pedagógicas, ao abordar a questão específica da mudança da linguagem descritiva ocorrida em contexto escolar afirma que há pelo menos três caracterizações dessa mudança: “(i) que a prática muda enquanto a terminologia permanece a mesma; (ii) que a terminologia muda em conserto com mudanças nas práticas; e (iii) que a terminologia muda enquanto a prática permanece a mesma” (HAMILTON, 1992, apud MACHADO, 2007, 9.12). Questiona-se, estariam as concepções de competências e de habilidades circunscritas em uma dessas caracterizações?

Outras hibridações – endógenas e exógenas – manifestam-se nessa proposição formal de orientação a adesão às concepções teórico-metodológicas de competências e de habilidades pelos cursos de formação de professores. Tanto na PCPD/UESPI (2015) quanto na PCPD/PUCPR (2013) e na PCPD/UP (2016), contêm em vários trechos, afirmativas de que as propostas estão “alinhadas”, “pertinentes com”, “atendendo” as normativas legais das Diretrizes Curriculares. Reafirmando com uma necessidade quase imperiosa a aderência às orientações desse documento legal. A postura de inserir, de acatar algo que não emergiu dos anseios locais, cujas raízes tem origem externa aos contextos de formulação da proposta curricular e de vivência coletiva dos agentes envolvidos nos cursos, apontam e esteiam, nesse recorte analítico, a argumentação de ocorrência de hibridação exógena, com nuances de hibridação heterônoma, coercitiva e de busca de concentração e alinhamentos das iniciativas curriculares dos cursos de Pedagogia.

Movimento diferente ocorreu na constituição dessa concepção de competências e de habilidades na PCPED/UFPR (2007). Com posicionamentos contrários, claros e fundamentados, ao acatamento dessa concepção e de outras orientações das DCNPED (2006), tais como a docência como prioridade no curso de pedagogia. Registra a defesa do conceito de “Pedagogo Unitário” constituído historicamente pelos agentes envolvidos no próprio curso, em pauta. Desvelando forte marca de hibridação endógena, do que se defende localmente a partir de pressupostos vivenciais do próprio curso com a proposta curricular desse curso.

Por outro lado, pontos de hibridações interessantes – quase idiossincrático, foram se revelando em cada uma das propostas, citaremos alguns exemplos.

Enxergou-se na proposta curricular da PUC/PR (2013), na organicidade curricular de seis (06) componentes curriculares destinados ao Estágio Supervisionado, número maior do que comumente proposto em outros cursos, o desvelar de pontos de hibridação teoria×prática que assinalam para hibridações contínuas. Sem tomar essa quantidade como sinônimo de qualidade, mas como conquista de espaço e de maiores possibilidades de efetivação no tempo curricular para que essas hibridações aconteçam, vislumbramos o seu significado no cotidiano da formação, como aumento de ações partilhadas universidades/escola básica/espços educativos não-escolares, como ampliação de lugares de trocas do estagiário com os outros agentes envolvidos no processo desse estágio – gestores, professores formadores, professores co-formadores, estudantes das escolas básicas, outros profissionais da educação - e como acréscimo de oportunidades para o burilar de conteúdos, teorias, metodologias, procedimentos avaliativos, referencias impressas e digitais inerentes aos diferentes espaços formativos.

Destaca-se, também que o esmiuçar dos focos de componente a partir das especificidades das demandas do contexto, como destaque para a oferta de um componente para o aprofundamento de questões inerentes ao Estágio Anos Iniciais ciclo I e outro para a discussão mais aprofundada de ciclo II, assegurando carga horária curricular para o movimento de aprendizagem do estagiário nesses espaços, constitui-se mais oportunidades para possíveis hibridações.

Apontam, ainda, como promissoras hibridações contínuas - nos referindo a PCPED/PUCPR (2013) - o arranjo curricular de organizar as competências em grupos de componentes curriculares como co-responsáveis pela sua realização. Mesmo que, como já registrado anteriormente, não encontrando no documento, a sistematização

e a especificação de como essas conexões ocorreriam, acreditamos ser um ponto desencadeador de hibridações, que necessita ser investigado no momento seguinte de coleta de dados pensado para essa tese.

Trazer para a discussão acadêmica em formato de componentes curriculares, com garantia de espaço e tempo curricular, temas da atualidade que permeiam o universo da formação em Pedagogia e das reivindicações dos agentes desse curso, tais como, “Leitura e Produção de Texto”; “Educação e Movimentos Sociais e Diversidades”; “Lúdico e Educação”; “História e Cultura Afro-brasileira”; “Política e Organização da Educação Básica”; “Políticas Públicas e Financiamento da Educação”; “Corpo e Educação”, constitui-se como prováveis pontos de hibridações teoria×prática suscitados pela Proposta Curricular da UESPI (2015). Algumas ementas e competências desses componentes, apontam para a continuidade, ou seja, para o “refinamento” dessas hibridações, textualizando a intenção da sua ocorrência e as suas relações com as ações inerentes ao componente estágio, a exemplo, citamos a o componente “Lúdico e Educação” que compõe na interface de suas linguagens, estratégias educativas envolvendo afetividade, aprendizagem, jogos, brinquedos e brincadeiras voltados para a educação de crianças em espaço formal e não-formal.

Observou-se na PCPED/UP (2016), movimento similar de proto-hibridações, de fazer transubstanciar, em aproximadamente 60% dos componentes curriculares, temas educacionais emergentes - sexualidade, mídia, consumo, pedagogia do medo, pedagogia no mercado editorial, educação do índio, educação do negro, acessibilidade e tecnologia assistiva, dentre outros - e conteúdos da formação do professor para os Anos Iniciais. Além disso, a perspectiva de parceira “pedagógica”, “de corresponsabilidade” “de construção coletiva do curso” entre IES/Curso de Pedagogia e alunos do curso marcadamente textualizada em diversos trechos do PCPED/UP (2016), sinalizam, também, para possíveis proto-hibridações.

A fecundidade do movimento de busca de acolhida das diferentes vozes e de inter-relações entre os diversos segmentos, travadas no contexto de reformulação curricular para o Curso de Pedagogia da UFPR (2007), proporcionaram uma textualização muito marcante de hibridações contínuas teoria×prática. A interface dos fundamentos e argumentos históricos-legais-pedagógicos apresentados como justificativas para a reformulação do documento como a análise de dados coletados a partir de questionários e entrevistas realizados os diferentes agentes envolvido no

curso, abriram um viés para a ocorrência de múltiplas possibilidades de hibridações, destacamos aqui a análise do questionário aplicado, em 1999, aos concluintes do curso, levantando dados sobre a satisfação dos concluintes com o curso, o alcance dos objetivos da proposta curricular e o apontamento de mudanças para o curso (PCPED/UFPR, 2007).

No entanto, essa circulação fluída e complexa de ideias e hibridações não conseguem refletir-se totalmente em interconexões entre os componentes curriculares apresentados na matriz curricular, nem garantir o diálogo profícuo entre os componentes que compõe o corpus do Estágio Curricular. Vale ressaltar mais uma vez que, será no coletar dos depoimentos via entrevistas, dos agentes envolvidos diretamente no curso que teremos dados mais próximos de como essa reformulação da proposta curricular ganhou corporeidade no cotidiano dessa formação docente.

Os dados analisados até esse momento, já apontam para possíveis respostas da problemática dessa tese, revelando o seu potencial explicativo. Nas quatro propostas analisadas foram desvelados pontos fortes e férteis de hibridações teoria×prática, constituídas a princípio como proto-hibridação, mas que sugerem para hibridações contínuas. Demonstram também marcas evidentes de descontinuidade de hibridações, como por exemplo, a grande dificuldade, observada até o momento, nas três propostas em garantir as hibridações teoria×prática no espaço da matriz curricular e na constituição do ementário dos componentes curriculares. Respalda nesses dados, afirmamos que existe textualizada a consciência da importância de conexões/hibridações teoria×prática no contexto de formação, entretanto a tomada de consciência não se traduz, nas propostas, como ação.

Em seu potencial prospectivo, os dados também indicam que tomar o estágio como espaço de hibridação teoria×prática implica pensar na ampliação de suas bases de atuação para além do curso de formação, dentre elas destacamos alguns pressupostos que serão aprofundados na continuidade dessa pesquisa: o estágio curricular orientado com a corresponsabilidade do coletivo dos formadores da IES e da Escola Básica; o planejamento das ações do estágio construído em conjunto com o planejamento da escola básica; o fomento da concepção de estágio como espaço de profissionalização docente; a oficialização da relação universidade/escola básica, gerenciada por sistema interativo de gestão de dados que permita garantir a gestão de corresponsabilidades entre esses dois espaços formativos.

5. ENTREVISTA COM OS FORMADORES: ENTRECRUZANDO OS DADOS.

A recolha dos dados que compôs essa segunda etapa da pesquisa, configurou-se em quatro (04) entrevistas individuais focalizadas construídas a partir de oito (08) categorias de natureza relacional teoria×prática que emergiram no processo de análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos de Pedagogia das quatro IES que tomaram parte dessa investigação: UESPI/PI; UFPR/PR; PUC/PR; UP/PR.

O conjunto de sujeitos abrangeu quatro professores formadores, um de cada instituição envolvida, escolhidos mediante os seguintes critérios: o primeiro, estar acompanhando e/ou já ter acompanhado acadêmicos do Curso de Pedagogia no componente curricular Estágio de docência nos Anos Iniciais na IES, campo de estudo dessa pesquisa; o segundo ser Licenciada em Pedagogia, com formação preferencialmente na mesma IES de atuação profissional e o terceiro, aceitar conceder a entrevista, autorizando uso das informações prestadas para fins inerentes aos objetivos investigativos desta pesquisa.

Em consonância com a perspectiva híbrida, que enxerga nos entrecruzamentos de diferentes trajetórias de vidas e nos diferentes percursos temporais de experiência profissional como um campo fértil de aprendizagens, o tempo de experiência docente não foi aqui tomado como critério na escolha dos sujeitos.

Cada entrevista foi realizada em uma sessão, com a duração que variou aproximadamente entre 1h a 1h15min. Diante dessa opção, estabeleceu-se uma cronologia para o período de sua realização, ficando sua ocorrência no intervalo de tempo correspondente a um mês de antecedência à realização da terceira etapa de coleta: o curso de formação de estagiários. Exceto, a entrevista do formador da UESPI que por questões de logística⁶⁷ ocorreu simultaneamente ao curso de formação de estagiários.

A estratégia utilizada no momento da realização da entrevista foi a de que cada entrevistado pudesse fazer a opção entre discorrer livremente sobre as temáticas categoriais circunscritas na entrevista focal sem a intervenção da pesquisadora durante o seu transcorrer e a mediação interlocutora da pesquisadora no desenrolar da exposição, enunciando as temáticas categorias na composição que aparecem no roteiro da entrevista.

⁶⁷ Para fins de realização do Curso de Doutorado/UFPR a pesquisadora fixou residência em Curitiba-PR.

Sugerimos também que os entrevistados escolhessem o local da realização da entrevista: três indicaram um espaço na própria IES e o outro em sua residência.

O instrumento utilizado no registro das informações coletadas foi a gravação em áudio, administrada pela pesquisadora. Transcrever o texto das entrevistas em forma de registro contínuo que “[...] consiste em, dentro de um período ininterrupto de tempo [...] registrar o que ocorre na situação, obedecendo a sequência em que os fatos se dão” (ORMOS, et. al., 1993, p.175) nos direcionou a recorrer a um conjunto de simbologia na formatação desse texto, com o objetivo de uma transcrição mais próxima possível da situação de coleta vivenciada. O estabelecimento de um conjunto de códigos “[...] pode se basear em códigos de literatura usada na pesquisa e também em códigos que emergem durante uma análise” (CRESWELL; CLARK, 2013, p. 185). O quadro 07 apresenta o detalhamento dos códigos utilizados na transcrição das entrevistas.

QUADRO 07. SIMBOLOGIA DAS TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DOS FORMADORES

SÍMBOLOS	SIGNIFICADOS
[...]	Indica recortes intencionais no texto para atender os propósitos do estudo; omissões de palavras ou parte do texto citado.
[⊗]	Indica supressão de palavras e de frases repetidas sem alterar o sentido do texto.
[]	Indica introdução de palavra ou frases explicativas no texto.
...	Indica pausa na fala.
‘ ‘	Indica citação no interior da citação. Fala de outro sujeito no contexto da entrevista.

FONTE: A autora (2016).

Concluída a conversão dos dados orais das entrevistas em texto, foi reencaminhado, juntamente com a gravação em áudio, via e-mail, para cada entrevistado não só com o objetivo de revisão geral da escrita, ou de correção de possíveis lacunas próprias das interlocuções orais e ou de comprovação da fidedignidade dos dados relatados. Mas, e principalmente para se constitui como espaço de formação (TORALES, 2006, p. 180), de constituição do ser profissional que

elabora a sua aprendizagem no contato com a sua própria fala, com a leitura do seu próprio texto, com sua própria vivência.

As referências incessantes ao código de ética para a identificação dos sujeitos de pesquisa, impulsionaram-nos a perguntar a esse grupo de sujeitos como desejariam ser identificados na pesquisa: três fizeram a opção por “formador” e um por “professor”. Adotando-se assim, a identificação de formador e de formadora. Aplicou-se a essa identificação a regra de abreviaturas, acrescida de um número arábico, atribuídos na ordem tempo em que ocorreram as entrevistas.

QUADRO 08. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS FORMADORES

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO
Professor da UESPI -PI	FORM.: 01
Professora da UFPR - PR	FORM.: 02
Professora da PUC-PR	FORM.: 03
Professora da UP -PR	FORM.: 04

FONTE: A autora (2016).

Uma característica comum aos sujeitos é a postura do compromisso com sua formação continuada, não só reverberada em seus Currículos Lattes - dois (02) em processo de conclusão de doutoramento, um (01) de mestrado e o outro com doutorado concluso recentemente (final de 2014) -, mas também, pelas constantes pontuações em suas falas, ressaltando a linha tênue entre suas vivências profissionais e as suas trajetórias contínuas de formação.

A composição da análise desses dados envolveu a leitura minuciosa (BARDIN, 2006) dos quatro textos das entrevistas, “[...] permanecendo consciente de que toda leitura é uma interpretação” (INHELDER; CELLÉRIER, 1996, p. 13), buscou-se desenvolver ao mesmo tempo o entendimento geral das ideias contidas no corpus textual - as proximidades, os distanciamentos e as peculiaridades contextuais - e o olhar focal em cada categoria temática evidenciada na primeira etapa dessa pesquisa e tomadas como base do roteiro de entrevista.

Consciente de que os pontos de hibridação teoria×prática insurgidos das análises dos dados da primeira etapa dessa investigação – a análise das Propostas Pedagógicas do Curso de Pedagogia das IES envolvidas nesse estudo – proporcionariam um entendimento inicial/parcial do problema aqui circunscrito: a Teoria da Hibridação possui potencial explicativo e propositivo para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos anos iniciais no Brasil?. As entrevistas com os formadores, constituíram-se como segunda base de dados para melhor entendimento dos resultados dessa pesquisa.

Uma maneira de entender melhor a natureza híbrida das oito categorias dessa tese, além da relação explicitamente textualizadas de um ponto com outro, como por exemplo, os DNCPED×PCPED, foi solicitado aos entrevistados que também as analisassem em suas relações diacrônicas, articulando a história do Curso de Pedagogia, as reais necessidades formativas demandadas pela sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular nas universidades, e em suas relações sincrônicas, entrecruzando espaços de formação – IES e Escola Básica – e os sujeitos envolvidos no estágio.

Respalando-se pelo arcabouço atual da Metodologia de Pesquisa⁶⁸ que orienta que a análise e a interpretação dos dados envolvem muitas vezes movimentos transitórios entre recuar e avançar, separar e juntar, focar e ampliar. Adotou-se, aqui, uma postura convergente e na especificidade teórica desta tese, híbrida: apresentaremos conjugadas as análises interpretativas dos dados coletados nas quatro entrevistas, mas disposto didaticamente, na composição em que aparecem no roteiro de entrevista. A partir daí cotejando-as em seus significados e sentidos mais amplo em vista ao problema da pesquisa.

Vale ressaltar que o símbolo da hibridação (×), inserido em cada categoria analítica a seguir, enuncia nesse espaço a compreensão de relações híbridas entre um documento e outro, entre uma instituição formativa e outra, entre um componente curricular e outro, entre os diferentes conteúdos, metodologias e tempos formativos, em suas manifestações continuas, descontínuas e proto-hibridações.

⁶⁸ A Metodologia de Pesquisa atualmente “ [...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) ” (MINAYO, 2010). Disponível em: <https://mariogaudencio.wordpress.com/2013/01/02/maria-cecilia-de-souza-minayo/>.

Assim, trata-se, a partir desse ponto, cotejar os dados coletados na análise documental – primeira base de dados - no entrecruzamento dos depoimentos dos sujeitos dessa pesquisa: quatro (04) formadores – segunda base de dados - setenta e seis (76) estagiários do Curso de Pedagogia – terceira base de dados - propondo um arranjo curricular de estágio (ver capítulo 7) que, longe da pretensão ingênua de modelo, possibilite o levantamento efetivo de indicadores para a constituição do estágio como espaço real de hibridação teoria×prática.

5.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA. LICENCIATURA ∞ PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA.

Na contemporaneidade, os construtos teóricos que envolvem esta categoria, desenvolvidos pela maioria dos “Teóricos do Currículo”⁶⁹, configuram-se na oscilação entre, por um lado, constituir-se em um campo de disputas e de contradições (ARROYO, 2001); de espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006) e de interesses políticos extremamente complexos (DOURADO, 2015) e por outro, como práticas que se estabelecem no diálogo (SACRISTÁN, 1998); como processo de recontextualização de conhecimentos (BERNSTEIN,1998) e de hibridização das práticas e dos discursos (LOPES, 2005).

Nesse contexto categorial objetivou-se entender a dimensão dos pontos de hibridação teoria×prática estabelecidos entre o marco regulatório, DNCPED e as PCPED de cada IES, em suas redes de significados conceituais e metodológicos sobre a organização curricular do componente curricular Estágio no Curso de Pedagogia, a partir dos fundamentos teórico-práticos que os substanciam e da análise das elocuções discursivas e da produção de sentido das suas práticas formativas no cenário de formação de professores, expressadas pelo grupo de sujeitos dessa pesquisa identificados como “formador” e “formadora”.

O primeiro ponto a ser destacado do entrecruzamento dos quatro depoimentos é a sinalização uníssona, dos sujeitos, da importância de o Curso de Pedagogia ser orientado por Diretrizes Curriculares Nacionais que garantam a identidade do profissional docente no contexto nacional, as bases conceituais, metodológicas e

⁶⁹ Como são nomeados o grupo de pesquisadores que se dedicam à pesquisa no campo do Currículo.

avaliativas dos cursos de formação de professores no país e os objetivos formativos e profissionais inerentes a amplitude da formação do curso. As verbalizações giraram, também, entorno de uma defesa por uma Base Curricular Comum Nacional não só para o Curso de Pedagogia, mas para os Cursos de Licenciaturas. Os dois recortes exemplificam esse argumento.

[...] nós enquanto instituição de Ensino Superior precisamos seguir as Diretrizes que foram construídas e que servem sim para que haja [?] não uma homogeneidade, mas que pelo menos se chegue a uma estrutura muito próxima da formação de professores. [...]. Então, eu entendo que a Diretriz é extremamente importante, entendo que a questão da Base Curricular Comum Nacional também [...] porque nós estamos tendo que nos adequar às várias questões relacionadas a formação inicial da Licenciatura não só da Pedagogia, mas a Licenciatura como um todo. (FORM.:03).

[...]entendo que é importante que a gente tenha as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia assim como para outros cursos. (FORM.:02).

No decorrer da composição discursiva em defesa por uma orientação curricular comum nacional, os relatos vão tomando caminhos argumentativos diferenciado e emblemáticos apontando para hibridações descontínuas quando foco da discussão é a relação das DCNPED e a Proposta Curricular do curso em que atua. Os trechos a seguir, põe manifesto as obliquidades de posicionamento dos entrevistados ao abordar essa relação.

[...] estudo aprofundando que eu fiz, pessoalmente, nas Diretrizes Curriculares e o que a UESPI propõe, eu acho que ainda deixa muito a desejar. [...] algumas situações ficam muito distorcidas, a legislação por sua vez tem uma conotação a UESPI não consegue atender a essa conotação e a maioria dos professores não consegue atentar para todos os pontos necessários. [...] cada professor vai em uma linha diferente de... de ideais, de objetivos (FORM.:01).

Eu entendo que um documento formal tanto num nível de município, como num nível de estado como num nível federal, normalmente ele tem uma tendência de não ser muito coerente com a realidade que a gente vive, quando você fala coerência das Diretrizes Nacionais de Pedagogia com a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, se nós fossemos analisar em relação aos documentos ela existe, essa coerência está posta, mas se nós formos olhar o que nós entendemos por coerência e aí sim o que nós entendemos por essas Diretrizes Nacionais de Pedagogia e essa Proposta Curricular nós teríamos pontos de análises é...diferenciados. (FORM.:02)

[...] a inserção de cada instituição de seu olhar ... nesse curso tem muito a ver com a tendência, com a história com o momento que a instituição tá vivendo, por isso que é muito importante tá fazendo essas reformulações [...] então, essa dinamicidade do curso é um movimento interessante e que a Diretriz veio exatamente... isso é um ponto positivo, veio para mexer em uma estrutura que muitas vezes era fixa e que agora ela pode tá sendo adequada, mas adequada não ao mercado de trabalho, adequada a um estilo de

formação, adequada a uma concepção de formação que tem que tá presente que tem que se adequar também a ... ao projeto institucional. (FORM.:03).

[...] as atuais Diretrizes do Curso de Pedagogia, elas têm foco muito grande na questão da formação de professores, da Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano. Eu as vejo como mais intensidade do primeiro ao quinto ano do que na Educação infantil. Eu acho, eu penso que a Educação infantil tá ainda, tá nebulosa, né?! Ainda não conseguimos ter uma definição maior nas Diretrizes. [...] Nós tentamos sempre seguir né?! a questão das Diretrizes, tentando fazer essa consonância, mas aí tentando aprofundar algumas questões que a experiência do grupo tem mostrado, o grupo docente né?! tem mostrado que é necessário. (FORM.:4).

Posições, acima, oscilam em diversas direções; a não efetividade das Diretrizes na prática docente, devido à dificuldade organizacional da IES em adequar as mudanças e exigências prescritas no marco legal garantindo a fluidez das atividades, o alcance adequado dos objetivos (OLIVEIRA et al., 2015) e a unidade do trabalho do formador (FORM.:01); as Diretrizes com força motriz geradora de movimentos, de reformulações, de repensar do Proposta Curricular do Curso de Pedagogia (FORM.:02); a incoerência com uma tendência própria de um documento legal, aqui em discussão as DCNPED, desencadeiam as desarticulações, por um lado a coerência, a hibridação contínua na relação discursiva textual entre os documentos e por outro o afastamento da articularidade⁷⁰ e a hibridação descontínua nas realizações prática (FORM.:03); o desbalanceamento, as lacunas e as nebulosidades contidas nas orientações para os diferentes níveis de ensino das DCNPED e a postura obrigatória de busca de consonância e de adequação às Diretrizes dificultam o cotejamento das necessidades reais e particulares vivenciadas internamente no curso (FORM.:04).

Por outro lado também emergiram desses dados hibridações descontínuas desencadeadas por forças exógenas de adequação curricular a partir da implementação legal e dos parâmetros estabelecidos pelas DCNPED em detrimento aos processos internos, endógenos, de construção de cada curso de Pedagogia. Os desdobramentos dessa adequação, são comentados por dois sujeitos.

[...] as Diretrizes abriu pra uma questão da realidade da instituição, nós tivemos uma inserção de disciplinas de algumas áreas que os alunos entendem que são desnecessárias, que as vezes se tornam até repetitivas [☹] no nosso caso aqui entrou com a questão da tecnologia [...] são várias

⁷⁰ O termo articularidade é tomado na sua constituição híbrida, como processo que se constitui de articulação entre dois ou mais elementos, ações, componentes sem sufocar as particularidades dos que compõem essa contextura.

disciplinas que tem o viés tecnológico, mas que nem sempre... elas precisavam ser tantas disciplinas, poderiam ser condensadas, os conteúdos, os temas trabalhados poderiam ser condensados - isso é uma fala própria dos próprios alunos- e, que eu percebo. (FORM.:02).

O nosso Projeto Pedagógico, ele passou por... um enfretamento nos últimos três anos, porque [2] gostaria muito de implantar uma Pedagogia que possibilitasse o aluno trabalhar com as questões do currículo formal e ampliasse a visão do aluno. Então era a Pedagogia Integral. E nós tivemos que organizar esse currículo visando a formação do Pedagogo Professor e visando essa ampliação [...]. E, infelizmente nós não conseguimos manter esse projeto, então nós tivemos que retomar o projeto do curso com base nas Diretrizes.(FORM.:04).

Os depoimentos dos sujeitos com relação a essa primeira categoria vêm, por um lado, ao encontro dos achados revelados na primeira base de dados - análise documental das PCPED – de proto-hibridação, constituída pela marcante intencionalidade de articular e “adequar” o PCPED aos pressupostos teórico-práticos estabelecidos pelas Diretrizes, por outro, amplia a análise apontando para as desarticulações teoria×prática e para o distanciamento entre: do que está posto no documento, do que é mediado no contexto formativo e do que realmente se vivência no contexto do estágio curricular.

Enxergamos nesses dados, também, uma contribuição nas discussões sobre o currículo escolar, ressaltando, em contexto específico de estágio curricular, uma ampliação dos pólos analíticos que compõe esse currículo na contemporaneidade, prescrito, real e oculto para também o entendimento do currículo mediado. Assim, o currículo se revela, à luz dos dados aqui coletados, como o que está posto nos documentos (o prescrito); como o formador o transforma em mediação nos cursos de formação na IES (o mediado); como os estagiários o vivenciam na transitoriedade dos contextos formativos IES/Escola Básica (o real) e como se transmuta em aprendizagens para além do planejado, do prescrito, do mediado e do real explícito (o oculto).

Cumpramos destacar que dos quatro (04) PCPED, objeto de análise desse estudo, dois (02) - uma representatividade de 50% do universo pesquisado - encontrava-se, no período da realização das entrevistas, de acordo com os relatos dos sujeitos formadores, em processo de reorganização/reformulação.

Há nesse momento uma discussão de reorganização dessa Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, obviamente que dentro de um currículo nós temos relações de poder muito grandes entre as áreas de

conhecimentos, é, às próprias relações humanas como as pessoas se colocam. [?] há uma dificuldade também de discussão, de reorganizar esse curso de Pedagogia. Porque ele está com cinco anos e [?] se entende que seria interessante que ele voltasse aos quatro que ele tinha... reiniciou-se essa revisão dessa proposta. (FORM.:02).

[...] agora o curso está fazendo outra reformulação para começar o ano que vem [2017], então essa dinamicidade do curso é um movimento interessante. (FORM.:03).

Estão essas relações de poder entre às áreas de conhecimento, de contradições de interesses, de dificuldade de diálogo construtivo que aparecem no relato do FORM.:02 e nas falas de um grupo de Teóricos do Currículo, constituindo-se como uma cultura interna e ativa nos movimentos de construção/reformulação/reorganização do Curso de Pedagogia

5.2 RELAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR \propto ESCOLA BÁSICA: CAMPO DE ESTÁGIO CURRICULAR.

Dialogam com essa categoria, os atuais estudos sobre Gestão de Conhecimento⁷¹ (OLIVEIRA; CSIK; MARQUES, 2015; SILVA, 2004, dentre outros) que partindo da caracterização da contemporaneidade como “era do conhecimento” e/ou “sociedade do conhecimento”, fazem a ampla defesa de que as instituições públicas ou privadas necessitam fazer a confluência entre “ modernas práticas de gestão, os talentos das pessoas e tecnologias” (OLIVEIRA; CSIK; MARQUES, 2015, p.4). Assumindo conjuntamente com seus colaboradores “[...] o compromisso do desenvolvimento de suas competências, diretamente relacionado com o patrimônio de conhecimento gerenciado pela própria organização”. (loc. cit.).

O princípio básico da Gestão de Conhecimento pauta-se na concepção de *Learning Organizations* [organização em constante aprendizagem], conceito criado pelo professor de Harvard e especialista em comportamento organizacional, Chris Argyris, na década de 80 do século passado, e difundido amplamente por Peter Senge em 1990, que compreende “o mundo como um sistema de forças entrelaçadas e relacionadas entre si” (SENGE, 1990, p.1). E, que diante desse inarredável pressuposto as pessoas envolvidas em qualquer coletividade devem resgatar a

⁷¹ Para mais aprofundamento, acessar: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a15v33n2.pdf>.

capacidade analítica do olhar sistêmico enxergando em sua vida, em suas ações, em suas convicções, em seu trabalho em suas escolhas a confluência desse sistema imbricados de forças ao seu redor.

Ao fazermos isso estaremos em condições de formar as organizações de aprendizagem, nas quais as pessoas se colocarão em objetivos mais altos, aprenderão a criar resultados desejados e a usar novos e elevados padrões de raciocínio, enfim, onde as pessoas aprenderão continuamente a aprender em grupos (idem)

Os pressupostos da Gestão de Conhecimento parecem encontrar fácil aceitação nos meios acadêmicos, visto a ampla difusão do termo “parceira”, referindo-se a relação desejada entre a IES e a Escola Básica, encontrada nos quatro (04) PCPED analisados – registro de uma totalidade de cinquenta e duas (52) de ocorrência do uso do termo - e nos discursos dos sujeitos formadores, cinco (05) registros. No entanto, deparamo-nos com os seguintes relatos que suscitam questionamentos sobre a efetividade da parceira IES \times Escola Básica.

[...] a maior dificuldade que as escolas estão encontrando é... [☹] com os professores de estagiários da instituição UESPI, eles, muitos deles aplicam a parte teórica encaminham os alunos, não vão as escolas, não tem uma parceria com as escolas, não visita os estagiários, e por algumas situações orientam até mesmo a alguns alunos a desenvolverem TCC, monografias a partir [☹] daquela prática de estágio e incentivam aos alunos a criticar aquela situação e alguns diretores se sentem tristes, revoltados em algumas situações. (FORM.:01).

Ao explicitar os seus posicionamentos sobre como deve acontecer essa relação IES \times Escola Básica, evidenciou-se uma postura analítica similar entre os sujeitos formadores: a avocação inicial, ressaltando que a sua experiência profissional como docente da Escola Básica, constitui-se como facilitadora nessa relação. Ou seja, ter atuado anteriormente na escola Básica facilitou e aproximou o diálogo entre esses espaços. As duas citações abaixo ilustram esta constatação.

Eu me sinto tranquilo pra fazer essas observações, principalmente porque além de ser professor da instituição UESPI, eu sou professor do ensino Fundamental menor da Educação Básica [☹]. E isso me facilita. (FORM.:01)

[...] eu fui aluna e passei por todo esse processo, eu fiz esse estágio e como professora hoje, que trabalha com alunos tanto da EJA, que é a minha entrada na universidade até hoje me proporcionou trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Infantil e essa relação da universidade com as escolas, com os CMEIs seja como a gente coloque ai, que isso não

muda muita coisa, é muito importante, porém também como sempre olhar no contexto. (FORM.:02)

Ressaltaram, também, a necessidade da IES construir junto ao campo de estágio uma inserção de proximidade: física “[...] o professor orientador de estágio precisa ir à escola”(FORM.:01); interpessoal “[...] nós precisamos estar muito próximos dessa escola” (FORM.:04); de expertise pedagógica “ [...] os colégios particulares e as escolas públicas estão se percebendo como co-formadores.”(FORM.:03); ética “[...] a primeira relação que nós temos que ter enquanto ensino superior com essa escola é a do respeito”(FORM.:02).

As longas citações a seguir, retiradas das entrevistas dos formadores, fazem-se necessárias para expor de maneira clara as vicissitudes apontadas acima por cada sujeito na tentativa de viabilizar o contato mais próximo com o campo de estágio. As palavras e frases que aparecem em negrito nas citações, a partir desse ponto, são grifos originários da intencionalidade dessa tese em realçar pontos importantes na composição analítica desses dados.

[...] algumas situações diferenciadas que fizemos só para se ter a ideia de quanto a barreira é bem grande, porque foram coisas mínimas. [...] que foi que eu fiz primeiramente, **no primeiro momento eu fui até a escola saber, buscar da escola** a questão de planejamento, buscar da escola a forma de trabalhar, buscar da escola...que muitas escolas hoje, mesmo a do município, elas trabalham com aquele Semanário, que é um planejamento semanal, que cada turma elabora, organiza a sua, aí eu fui até a escola buscar isso, pra [☺] trazer isso pra **discutir com os meus alunos na sala de aula**. E, quando os meus alunos saíram da UESPI pra chegar até a escola eles já levavam esse conhecimento pra a escola. Então foram coisas muito mínimas diante de uma extensão tão grande que é a prática de estágio nas escolas. Essa mínima situação que eu provoquei dentro das escolas **me tornou pra escolas um estágio diferente**. (FORM.:01).

[...]eu entendo que a universidade precisa **estar aberta** a esse campo com muito respeito e com muita humildade. A partir daí qualquer relação se cria, quando você tem respeito, você cria qualquer tipo de relação em qualquer campo de estágio. A responsabilidade do professor que está lá trabalhando com as alunas, a responsabilidade das alunas para com esse campo e assim sucessivamente. Então, **respeito e responsabilidade**, entendendo que não é porque em uma Instituição de Ensino Superior que somos melhores ou sabemos mais. Isso eu acho bastante importante pra que possamos realmente formar relações. E, voltarmos a esse espaço de uma maneira bastante tranquila e bastante objetivo com aquilo que nós queremos fazer lá. **Não usar o campo e sim construir juntos** com o campo de estágio a formação do futuro pedagogo, do futuro professor do Ensino Fundamental, do futuro professor da Educação infantil, do futuro professor de EJA.(FORM.:02)

[...] para esse ano nós conseguimos, nós temos duas escolas públicas e duas escolas privadas onde nós **temos o acompanhamento direto** das alunas e nós olhamos e fazemos um **olhar de parceria e de conformação** com o colégio, então [2] os colégios particulares e as escolas públicas estão se percebendo como co-formadores né e com isso a gente não tira a nossa responsabilidade de formador, mas nós mostramos pros nossos alunos que lá também eles estão em momentos de aprendizagem e que eles podem aprender as coisas lá boas e ruins porque também eles vão ver modelos que eles não querem para eles enquanto professores. [2] com é que **nós fizemos a escolha dessas escolas** né as privadas por fazer parte do Grupo e as públicas, [2] com projetos e com profissionais que atuam na escola que também nós entendemos que vão contribuir com para a formação de nossos alunos, porque também nós sabemos que existem escolas que os profissionais que não tem o interesse de ter o aluno na sala de aula com estagio e que aquele aluno atrapalha e eu penso que a gente precisa também respeitar o momento do professor quando ele não quer receber o aluno. Quando nós **estamos indo nas escolas para pedir**, [2] nesse caso **para fazer esse acordo** o que nós temos pedido para os coordenadores, para os gestores é assim: 'encaminhe nosso estagiário para um professor que queira não para um professor que tenha que receber porque é uma diferença'. Se hoje **a gente precisa que ele seja um co-formador** alguém que vai participar desse momento com o aluno a gente precisa que ele queira receber o aluno e não que ele tenha que receber por uma obrigatoriedade. (FORM.:03).

[...] **primeiro** nós temos uma concepção que é a seguinte: **não dá pra formar professor se você não foi um dia professor da Escola Básica**. Todo quadro docente, hoje, do Positivo, em algum momento da sua vida foi professor da Escola Básica. [...] as pedagogas do curso, [2] se formaram em Pedagogia e elas trabalharam na Escola Básica. O professor de Filosofia não é o professor é...só da Filosofia ele já foi professor da Escola Básica e assim sucessivamente. Aí começa... a primeira relação que a gente estabelece, a **segunda relação** é a seguinte: nós precisamos **estar muito próximos dessa escola, então nós vamos a campo**. [...] temos também no curso **muitos projetos é... direcionados as escolas** nós temos um escola no município vizinho que é... eu por exemplo, vou trabalhar com alfabetização, minhas alunas vão pra trabalhar com as crianças aplicando atividades discutidas em sala de aula e eu vou pra formação dos professores. Nós já fizemos isso com dois municípios da região metropolitana e nós temos é... muitos, aqui em Curitiba, muitos convites também para fazer esse tipo de articulação.(FORM.:04)

Perseguindo o objetivo de criar vínculos com o campo de estágio os sujeitos revelam pistas que a busca dessa parceria, ainda se caracteriza como ações pontuais vinculada as concepções, metodologias e objetivos de cada formador. E, não em ações coletivas planejadas e viabilizadas pelo conjunto formativo que compõe o estágio curricular: IES \propto Escola Básica. Na especificidade desse estudo, revelam-se como proto-hibridações, como nuances flutuantes entre o contínuo (ação individual do formador) e o descontínuo (ação coletiva).

No entanto, encontramos indícios que a fluidez dessa relação enquanto um movimento coletivo, IES \propto Escola Básica começa a despontar em atividades alternativas. Tomemos como exemplo o final da fala do FORM.:04, da citação acima,

em que aponta para a construção de “projetos direcionados a escola” com a seguinte organização: o formador trabalha com os professores da Escola Básica, temas afins e os estagiários trabalham com as crianças, atividades pedagógicas. Antes de tomarmos esses vínculos que se tecem, inicialmente apontando para uma hibridação continua, entre ambos é necessário incluir nas análises o trecho abaixo também retirado da fala do FORM: 04, que relata a existência de uma “Norma Institucional” que não prevê uma cobertura do seguro obrigatório⁷² de atuação da formadora fora do espaço da IES. Fazendo com que o formador restrinja a sua atuação no espaço da escola Básica.

[...] eu entro em conflito com: eu podia tá lá prá ver, pra viver as crianças, prá... então eu estou num conflito, mas eu tenho que respeitar algumas normas institucionais dentre elas, a questão de que eu tenho que ter uma cobertura. E a minha cobertura é para ficar é... na universidade.(FORM.:04).

Situação similar foi relatada pela FORM.: 03, ao mencionar a não previsão de remuneração salarial adicional para a atuação direta no campo de estágio “ [...] nós não temos nenhum adicional é... no nosso salário para o acompanhamento de estágio (FORM.:03). Seria possível argumentar que, diante dessa constatação de pontos conflitivos entre continuidade (textualização da importância de parceria ressaltada nos PCPED e nas falas dos formadores) e descontinuidade (falta de normatização institucional que garantam a efetivação dessa parcerias) de relações entre os dois espaços formativos em estudo, que o cenário dessas inter-relações, constituem-se como relativamente autônomo, dependente de acordos gerados nas singularidades contextuais e condicionado as subjetividades dos participantes do processo: formador e professor da Escola básica.

5.3 COMPONENTES CURRICULARES TEÓRICOS/FUNDAMENTOS ∞ ESTÁGIO CURRICULAR.

Pesquisas mais recentes, dentre elas destacamos a desenvolvida pela pesquisadora Bernardete Angelina Gatti (2010), envolvendo a base relacional dessa categoria, têm reafirmado a necessidade de “ [...] uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. (GATTI, 2010,

⁷² Seguro obrigatório previsto na lei nº 6.367, de 19 de outubro de 1976.

p.1375). No percurso dessa pesquisa (GATTI, 2010) em que foram analisadas um mil quatrocentos noventa e oito (1498) ementas de cento e sessenta e cinco (165) cursos de Licenciatura presencial do nosso país, deste total setenta e um (71) cursos de Pedagogia foram reveladas configurações curriculares fragmentarias, em quase sua totalidade, com características similares: composição por disciplinas dispersas, dissímiles, descompromissadas com a relação teoria-prática e com predominância de disciplina com caráter descritivo em detrimento às de formação profissional específica, e ainda, com o agravante de que essas específicas “[...] apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar” (loc. cit.).

O entrecruzamento dos resultados levantados por esse estudo (GATTI, 2010) e os dados reverberados na análise dos PCPED, primeira base de dados dessa tese, desemboca em um debate de fundo, o histórico divórcio entre a teoria e a prática, entre a oposição do que se fala e do que se vive e entre a polêmica do que se planeja e do que realmente se executa. Portanto, essas constatações de separação acenam para hibridações descontinuas – que envolvem não apenas as questões de formação do professor/pedagogo – mas, que abarcam toda a forma como o conhecimento sociocultural está sendo compreendido, organizado, mediado - nos movimentos oscilantes de externalização e de internalização - e apreendido na contemporaneidade pelas novas gerações.

As instabilidades das relações entre os componentes curriculares de Fundamentos e ao conjunto dos componentes de Estágios são mencionadas nas reflexões de dois formadores (01; 02). No entanto, atribuem essa desconexão a questões formadas por processos diferentes: um, evoca a falta de diálogo epistemológico-metodológico entre os componentes curriculares do curso – descompromisso com a docência nas ementas e na não efetividade de projetos comuns entre os componentes até mesmo os vinculados, os “afins”, com a prática docente - e a desarticulação pedagógica entre os professores formadores. E, o outro sujeito (02) aponta para questões subjetivas envolvendo os alunos do Curso de Pedagogia que a partir de uma compreensão positivista: “tudo que aprendo eu devo aplicar”, sentem dificuldades em compreender a amplitude da proposta de formação que vai além da aplicabilidade da sala de aula.

[...] isso acontece muito pouco, na minha visão, até porque eu trabalho com a disciplina Estágio em uma turma e trabalho com outra disciplina História

Social da Criança em uma outra turma que está só no 4º. bloco, e a gente percebe essa **distância de conexão entre os professores e principalmente entre as disciplinas**. Não existe uma ementa geral ou um projeto que rege todas as disciplinas em um determinado período. [...] No caso da Pedagogia, existem as Práticas Pedagógicas que nos direcionam [🌀] a questão do trabalho prático, a prática de estágio [🌀] da prática docente do professor ... da instituição o qual está sendo observado. Mas o que percebo e posso afirmar com clareza, professora, é que **não há essa...essa conexão, esse diálogo entre as disciplinas afins pelo menos com a disciplina estágio**, com a prática pedagógica, é...a conexão é bem pequena.(FORM.:01).

Para que um componente curricular, seja ele qual for, tenha um significado realmente ele precisa sair do currículo e ser vivenciado na prática [🌀] E, aí a dificuldade é extremamente grande porque são questões muitas vezes de **ordem subjetiva que precisam ser trabalhadas com os alunos**, a priori, para que quando eles cheguem nesse campo de estágio eles possam passar por esses componente curriculares.[🌀] Então, quando os alunos que vivenciam este currículo de Pedagogia, muitas vezes questionam; Onde vou usar isso? Porque o aluno, ele tem a ideia de que você professor vai lá, discute uma teoria e que ele vai para o campo de estágio e vai aplicar essa teoria vai dar tudo certo, não vai acontecer absolutamente nada naquele planejamento e é... assim se fecha uma etapa da formação dele. Mas não é bem assim que as coisas acontecessem. **Então, os alunos em primeiro lugar precisam entender que todas as disciplinas que estão no currículo do curso de Pedagogia formam, ele para estar nesse campo de estágio.** [🌀] **Ainda resta muito dos resquícios do Positivismo**, infelizmente na cabeça dos nossos alunos pela própria formação que eles tem dentro da escola, de que eu aprendo alguma coisa e em seguida eu aplico, dá tudo certo, eu não preciso avaliar e eu fechei um ciclo, e eu fechei uma disciplina desse curso, agora eu vou fazer outra, eu vou fazer minha inscrição, então a minha matrícula em outra disciplina e essa acabou. Muitas vezes é essa percepção que o aluno tem que ele precisa passar pela disciplina, sendo que na verdade o aluno precisa compreender, precisa viver a disciplina. (FORM.:02).

Refutando as oposições clássicas das discontinuidades de hibridações entre os componentes curriculares teóricos/fundamentos e Estágio Curricular, os sujeitos FORM.:03 e o FORM.:04 relatam experiências exitosas de hibridações contínuas existentes em suas IES envolvendo o teor relacional dessa categoria.

[...]a gente busca aqui na Universidade **que os professores trabalhem o mais próximo da realidade prática dos alunos**, porque aí fica tudo mais tranquilo para quando [🌀] eles forem fazer as suas docências, a hora de executar o seu planejamento eles vão ter segurança porque eles vão entender aquilo que está falando né... e tem sido uma questão bem interessante. [🌀] Ontem, porque está muito fresco na minha cabeça, me chamou muito a atenção: *'Não, mas o professor fulano [referindo-se a um professor da IES] me disse isso, isso e isso o que a professora acha?'*. E, eu falei: **o que você a partir disso que o professor fulano disse e do olhar que você tem da tua realidade lá na escola**, da sala que você está acompanhando como que você acha que você vai fazer? Porque nesse momento de supervisão não é o fazer pelo aluno é o fazer auxiliando o aluno né...na verdade eu estou ali como uma mediadora. (FORM.:03)

[...] a professora da disciplina [referindo-se ao componente curricular Educação Infantil] **puxa do estágio os exemplos** para é... a aula dela. Então ela vai fazendo a ponte, então se ela tá trabalhando com o ideário educar ela vai trabalhando isso na perspectiva lá de como eles veem no estágio. Os documentos de observação do estágio eu costumo **construir com a professora** da disciplina pra que ela possa já começar fazer essa relação.(FORM.:04).

Revelam também a importância de o formador responsável pelo componente de estágio também lecionar outro componente curricular na mesma turma, diante da constante necessidade de retroalimentação das aprendizagens vivenciadas no estágio e de ampliação de novas significações teórico-prática, dentro do contexto formativo – tanto nos momentos constituídos como de supervisão de estágio como também nos horários do outro componente curricular ofertado no semestre - possibilitada pelo olhar cruzado de perspectivas curriculares diferentes. O trecho abaixo exemplifica esse argumento.

[...] eu sou privilegiada, **porque como professora de alfabetização** e agora eles estão no estágio do ciclo de alfabetização, então os encaminhamentos que eu passo, as discussões que eu faço, os eixos, a parte prática, **eles estão em campo, então eles me trazem exemplos lá da prática e nós discutimos em sala**. O estágio aqui no Positivo ele tem uma característica que nós temos reuniões mensais ou... às vezes quinzenais, mensais e até bimestrais, isso eu vou organizando aqui no calendário durante o ano. São chamada supervisões, onde o grupo de aluno vem ou eu trabalho no grande grupo ou eu trabalho em pequenos grupos. Essa análise da prática, então eu não deixo lá para o final do ano quando o aluno vai entregar o seu portfólio que daí é uma entrega fria, a gente vem ao longo do ano discutindo. Então, hoje se você me perguntar exemplo das alunas eu já tenho uma lista de exemplo que elas chegam e me falam assim: *'Professora isso que você falou eu vi lá na sala'*. Ou como agora aconteceu eu tá explicando um instrumento de avaliação diagnóstica na alfabetização e a aluna me pergunta: *'Professora tem um aluno na minha sala de estágio que tá escrevendo, mas não tá lendo...!'* **E aí a gente começa a discutir, então há uma via de mão dupla.** (FORM.: 04)

Constatou-se, um redesenho dessa questão relacional levantada na primeira base de coleta de dados dessa pesquisa. Se antes as proto-hibridações analisadas a partir dos PCPED pareciam apontar para sua descontinuidade devido à falta de sistematização das conexões possíveis entre os componentes curriculares e o estágio. Agora, nesse ponto, essas hibridações transitam nas falas dos formadores tanto como prática efetiva no cenário formativo (FORM.:04), tanto como projetos específicos elaborados em conjunto sobre uma determinada temática (FORM.:01; FORM.: 03) ou desencadeado por uma situação de específica de entendimento de um determinado conteúdo (FORM.:02). Redesenhando como hibridações contínuas.

5.4 METODOLOGIAS DE ENSINO ∞ ESTÁGIO CURRICULAR.

Essa categoria tem por objetivo mostrar mais detalhadamente a relação evocada acima, agora nesse ponto, focada nos componentes curriculares Metodologias, presentes na matriz curricular dos quatro (04) campos de estudos desta tese, e na maioria dos cursos de Pedagogia do nosso país. Não tomamos as Metodologias como sendo um componente curricular privilegiado e/ou com compromisso acima dos demais componentes curriculares em fazer a relação com o Estágio, mas não se poderia desconsiderar a natureza híbrida da própria constituição desses componentes curriculares: área de conhecimento específico entrecruzados como metodologias para o seu ensino. Além disso, essa categoria funciona aqui como um processo que, acredita-se estar na gênese da ação de todo componente curricular que compõe o curso de Pedagogia: a interface com a docência.

[...] as professoras de estágio normalmente têm **uma conversa com as professoras da Metodologia, primeiro** pra fazer essa construção de instrumentos, segundo quando as alunas tem que fazer docência, pra professora da Metodologia auxiliar, né?! Então a gente tem muita clareza, eu por exemplo falo pras meninas, eu sou da Alfabetização, mas nós temos uma professora que dá Metodologia da Matemática, então **vamos recorrer a ela com sugestões de jogos, de atividades**, vamos recorrer... Eles agora só fazem docência no segundo ano em Alfabetização, em Língua Portuguesa e Matemática. Depois a outra professora abre para as outras áreas, então o diálogo é, o que aluna... primeiro o que eu já explicitiei antes, né?! da vivência, o que eu vejo que está acontecendo lá e o segundo é que a aluna veja que o que ela aprendeu, ela vai usar, então ela vai usar na sua docência, ela vai usar em outras, situações e recorrer as professoras da Metodologia.(FORM.:04)

No trecho a seguir, além de também relatar a existência relacional entre metodologias e estágio em sua IES, o formador (03) acrescenta e apoia-se na fala dos estagiários para exemplificar as recorrentes situações em que as trocas com as Metodologias têm possibilitado ganhos no estágio, não só na construção metodológica das ações, mas também na fundamentação do conteúdo abordado no espaço da Escola Básica.

As aulas teóricas de metodologias do ensino, né em Metodologia do Ensino da História, Metodologia do Ensino da Geografia, os profissionais que trabalham com esses alunos eles tentam na medida do possível trazê-los o mais próximo da realidade possível, e não só teorizar sobre a Metodologia do Ensino da Matemática, por exemplo. Mas, fazer com que os alunos experimentem isso na prática. E, isso é muito interessante. porque eu tenho visto alunas que estão fazendo aulas é pra suas docências nos estágios em

Matemática, por exemplo, e o professor que trabalha isso, é um professor que tem uma competência muito grande e ele desenvolve muito trabalho prático, ou seja, “vamos construir juntos aqui como poderemos trabalhar... [☺] então ele trabalha de forma muito prática, e alunas falavam: *‘Professora se não fosse o professor fulano fazer isso com a gente na sala eu não ia saber dá aula aqui no estágio, porque eu não me lembrava disso, porque eu não conseguia entender é...às vezes aquilo o que tinha... é que na Matemática eu tinha aprendido. Eu fui aprender agora no curso de Pedagogia quando o professor fez a gente fazer essa questão prática’*. E isso acontece na Língua Portuguesa, isso acontece nas Ciências, na Geografia, na História (FORM.: 03)

As citações que seguem ilustram duas etapas essenciais no processo de constituição da hibridação metodologias \propto estágio: a primeira, o formador estar aberto a buscar “ajuda epistemológica” com o formador das metodologias de ensino de áreas específicas – que muitas vezes extrapolam o *know how*⁷³ do pedagogo – ; a segunda constituir espaço de trabalho, de diálogo na construção de planejamentos das ações específicas de estágio que envolvam os diferentes sujeitos desse processo: estagiários, professores formadores – estágio e metodologias - e professor da escola básica. Embora esse último não tenha sido citado no exemplo exposto abaixo, defende-se aqui nesse estudo, o papel do professor da escola básica como co-formador e participe de todo o processo do estágio curricular, do planejamento a avaliação.

Eu particularmente, não tenho nenhum problema nestas relações, por quê? Quando eu tenho alguma dificuldade de cunho específico de uma área do conhecimento, ou eu procuro o professor que trabalha, com esta área do conhecimento é... no que nós chamamos de Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, de Matemática e assim por diante, na universidade, para que ele é... possa me auxiliar ou então possa diretamente conversar com os alunos. Porque eu entendo que enquanto professora é... de uma disciplina e formada em Pedagogia, eu não tenho o domínio específico do objeto de cada área do conhecimento, eu tenho o domínio das questões de ordem didático, pedagógicas, metodológicas e avaliativas isso eu tenho que ter enquanto pedagogo,, mas eu não domino o objeto específico de cada área de conhecimento (FORM.: 02)

já vivenciei na Universidade Federal do Paraná, uma dificuldade que os alunos tinham para explicar o conteúdo de frações, no caso específico da Matemática. É, para solucionar esse problema o que fizemos? **Chamamos um dos professores de Metodologias do Departamento, para que conversássemos juntos**, eu professora de Estágio, o professor específico da Metodologia da Matemática e os alunos para ver a melhor maneira metodológica de trabalhar esse conteúdo curricular frações, com os alunos e foi um, uma experiência sensacional. Eu aprendi, os alunos aprenderam e tenho certeza absoluta que a professora [☺] formada em matemática que

⁷³ Termo em inglês que significa "saber como". Conjunto de conhecimento de normas, métodos e procedimentos em atividades profissionais, que necessitam de formação acadêmica ou técnica ou científica.

estava naquele momento com nós também aprendeu muito. Então, é... as Metodologias, elas são importantes neste sentido do currículo. (FORM.: 02).

A importância do planejamento das atividades docentes do estágio serem transubstanciadas no espaço das Metodologias foi ponto marcante na fala de dois dos sujeitos (02 e 03). Partindo de premissas similares de que “ninguém ensina outra pessoa o que não sabe”, assinalam que “[...] as metodologias elas estão colocadas no currículo para nos auxiliar: como fazer, para que fazer, onde fazer, porque fazer.” (FORM.:02), e que o planejamento realizado em conjunto - entre componentes curriculares aqui abordados – não só garante a qualidade da atividades do estágio, propiciada pela hibridação teoria× prática como, também, e com isso, que a atuação dos estagiários no contexto da sala de aula seja mais segura, tranquila e consciente, “[...] porque aí fica tudo mais tranquilo para quando eles [☺] forem fazer as suas docências, a hora de executar o seu planejamento eles vão ter segurança, porque eles vão entender aquilo que está falando” (FORM.:03), favorecendo a construção de postura identitária docente.

5.5 CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO × CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

A composição investigativa dessa categoria se arrola à preocupação educacional que circula há algum tempo no universo dos cursos de formação de professores e nas pesquisas de muitos sujeitos constituintes desse processo de formação: o que ensinar/o que aprender nos cursos de formação de professores? Colocada de outra forma: quais conteúdos devem ser mediados/aprendidos na formação que atendam as reais necessidades formativas do profissional docente?

O trabalho de Gatti (2010)⁷⁴ oferece valiosas pistas para melhor explorar, dimensionar e compreender a questão - levantada acima - que subjaz a tessitura relacional desta categoria. Aponta para descomprometimento dos Programas do Curso de Formação de Professores – dentre eles o Curso de Pedagogia – com os conteúdos da Escola Básica, específicos da atuação profissional docente do licenciando em Pedagogia. Abaixo nas palavras dessa pesquisadora.

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia,

⁷⁴ O mesmo estudo a que se refere na categoria 5.3.

Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes. (GATTI, 2010, p 1372).

No bojo das discussões teóricas que envolvem essa categoria, acrescentam-se a essa constatação de fragilidade conteudística/epistemológica curricular dos cursos de formação, diversas outras questões intimamente relacionadas: a cristalização da não neutralidade nas escolhas dos conteúdos escolares; a persistência histórica de fragmentação e de hierarquização sem critérios pedagógicos dos conhecimentos mediados na escola; as estreitas conexões entre informação, conteúdo, conhecimento e poder; as lutas ideológicas de grupos de interesses antagônicos pelo controle do currículo oficial.

A partir de uma perspectiva similar (GATTI, 2010), os sujeitos formadores abordam como foco inicial de suas análises, a preocupação com a falta de interlocução, de hibridação dos conteúdos trabalhados da formação \propto conteúdos que são mediados em contexto do Ensino Fundamental. Destacamos abaixo como essa multifacetada relação aparecem nos discursos dos sujeitos, gerando matizes diferentes na explicitação dos seus argumentos.

Eu acredito, seriamente que é exatamente nesse ponto que mora o verdadeiro problema. [...] nos preocupamos muito com a questão teórica, com a questão de informações, com a questão de tirar dúvidas com relação ao preenchimento de documentos, com o preenchimento de fichas, é... uma elaboração de um ofício, de uma carta de apresentação desse [☹] discente á prática pedagógica, mas infelizmente a... a gente pouco faz [...] Infelizmente **há uma quebra muito grande no conteúdo de orientação daqui da instituição com o conteúdo que vai ser trabalhado, que vai ser desenvolvido no [☹] no campo de estágio desses alunos.** Então eu acredito que esse é o grande problema e talvez seja por isso que os nossos estagiários não só da Pedagogia com de todos os cursos dizem claramente que: ‘ *a teoria é UESPI e a prática é a instituição a qual eles estão desenvolvendo esse estágio*’. (FORM.:01)

Se para o FORM.:01 a existência do que chamou de “quebra de conteúdos” ocorre - muito mais por questões internas do curso, ou seja, motivada por hibridações endógenas - pelo excessivo empenho dos formadores das IES em abordar questões meramente teóricas sem a contextualização prática e pelo desgastante trabalho com questões burocráticas e rotineiras que “sufocam” os cursos de formação docente e mais especificamente o estágio curricular. Posicionando-se na defesa – do que na contemporaneidade se vem largamente discutindo - de que o conteúdo se converte em conhecimentos “[...] quando se estabelecem conexões, contextualiza-se,

detectam-se diferenças e similitudes, organiza-se e se interpreta” (CARBONELL, 2016, p. 207).

Para a FORM.: 04, citação abaixo, com relação aos conteúdos, o curso de Pedagogia vive um “duelo” travado na atualidade - desencadeado por forças externas e por hibridações de caráter heterônomo - entre o conjunto de conteúdos que os licenciados devem construir para responder as avaliações escritas (a exemplo do ENADE, citado na fala do sujeito) em atendimento as exigências da atual Política de Avaliação dos Cursos, e os conjunto de conteúdos pertinentes ao múnus docentes, advindos em sua maioria das complexas e reais aprendizagens que se cristalizam no contexto de relações socioeducativas, exigindo do Curso de Pedagogia possibilitar espaço para que esse futuro professor construa uma certa “expertise” didática que o permita atuar profissionalmente nesse contexto de efervescente mudança que caracteriza a “realidade da escola hoje”(FORM.:04).

A gente tem muito ainda que caminhar na formação do professor né?! é.. a realidade da escola hoje. [☺] exige, um professor que saiba metodologicamente, mas que também consiga é... fazer atividades diferenciadas. [☺] Nós hoje temos um repertório de aprendizagens dentro da sala de aula que [☺] a gente não dá conta né?! Como essa criança está aprendendo. Então eu tenho que ter essa [☺] expertise, que ela é construída, ela não é dada [☺] vem da experiência.[...] E, aí o curso de Pedagogia precisa realmente repensar algumas questões, porque tem uma coisa que pega muito forte, que é o ENADE e aí a gente sempre fica naquele duelo né?! **O que que você vai tá contemplando agora, uma formação que é prática ou você vai ficar, vai pender para o campo teórico?** Muito forte o que [☺] que o ENADE é... pede. E tanto as públicas quantas as privadas a gente precisa desse instrumento, daí você tem que tá analisando inclusive aonde o ENADE tá pedindo coisas práticas, “cofundamentadas”. Então é um trabalho muito grande na organização deste currículo e nesse repensar a formação inicial do professor.(FORM.:04).

No fulcro dos argumentos, desse sujeito, está a questão de que grande parte dos Cursos de Pedagogia põe lado a lado com o mesmo nível de importância: garantir boa avaliação nacional do Curso e garantir a efetividade de uma formação “sólida”. E, o que era para se configurar como complementar, constituído e constituinte de momentos de hibridações contínuas de aprendizagens para todas e todos os envolvidos no processo formativo, no chão da carga horária dos Cursos estão ganhando meandro de opositores: “ou se prepara os licenciados para o ENADE ou se prepara para ser docente”⁷⁵.

⁷⁵ Frase veiculada com muita frequência nos momentos informais de diálogos em sala de professores de Curso de Licenciaturas.

Olhar diferenciado sobre essa mesma questão, é apresentado pela FORM.: 02 que em defesa da premissa de que “[...]se eu não tenho o domínio teórico de um conteúdo, terei muita dificuldade de ensinar,” recorre a exemplos práticos vivenciados em contexto docente “ na Matemática, da régua de frações, do ábaco, do material dourado se o professor ele não sabe utilizar esse material como é que metodologicamente, ele vai utilizar em sala de aula em prol dos seus alunos.”(FORM: 02), como estratégias para reafirmar a importância dos conteúdos mediados no contexto da formação de professores.

Na direção de algumas críticas sobre a acumulação de conteúdos vivenciados pela IES, dentre elas destacamos as tecidas por Carbonell (2016), que aponta para a insustentabilidade pedagógica dos conteúdos organizados nos componentes curriculares dos cursos superiores que convertem “currículos mínimos em máximos” (CARBONELL, 2016, 142) e que denuncia que “ a sobrecarga ilógica de conteúdo é um grave erro pedagógico e obriga os professores a realizarem uma corrida frenética e obsessiva para terminar o programa” (idem). A FORM.: 03 afirma que no espaço formativo da IES os alunos têm contato muito mais com informações/conteúdos do que com os conhecimentos pertinentes a sua formação. E que “o conhecimento requer tempo e diversas atividades atraentes para sua sólida aprendizagem” (idem).

[...] eles tem aqui na universidade é o mínimo do mínimo do mínimo e ainda se a gente for falar em relação ao conteúdo eles tem muito mais informações do que conhecimentos. Porque quem vai transformar aquilo que ele tem de informação que os professores fazem em conhecimentos são eles próprios porque eles vão precisar internalizar isso, trabalhar com aquele conhecimento que ele já tem prévio e conseguir externalizar aquela informação em forma de conhecimento coerente coeso, responsável, nesses conteúdos de formação que a gente trabalha(FORM.: 03).

Podemos acrescentar às críticas já apresentadas a contestação das pedagogias inovadoras⁷⁶ sobre a organização dos conteúdos em disciplinas. Seus argumentos se sustentam, dentre outras, na premissa de que o código disciplinar fragmenta os conhecimentos, estimula a sobrecarga de informações, fracionam e reduzem problemas reais, articializam conhecimentos práticos e hipervalorizam os abstratos (CARBONELL, 2016).

⁷⁶ Nesse grupo incluem-se: as pedagogias sistêmicas, as pedagogias lentas e sustentáveis; as pedagogias do conhecimento integrado; as pedagogias das diversas inteligências; as pedagogias não Institucionais.

5.6 TEMPO CURRICULAR \propto TEMPO DO ESTÁGIO

Diante do objetivo investigativo dessa categoria, deparamo-nos com a seguinte questão problematizadora: “de que tempo precisa a educação que desejamos?” (CARBONELL, 2016, p. 149). As oscilantes respostas a essa questão, impulsionam para uma difícil hibridação entre o tempo “*chronos*” simbolizado pelo relógio, pela caga horária a ser cumprida, pela quantidade de dias letivos, que mede, limita, planeja, cronometra período de realização de qualquer atividade e o tempo “*kairós*” que representa o “tempo necessário para qualquer acontecimento (ibidem. p.129).

A mutante trajetória da construção social do tempo, como, por exemplo, a cultura da internet, com a velocidade nas trocas de informação através das mídias sociais, da interatividade e da hibridação entre todos os meios de comunicação, e os movimentos “*Slow*” com a perspectiva de lentidão, que contempla a sustentabilidade, reivindicando o direito à alimentação saudável e prazerosa, a ambientes sociais mais habitáveis e humanizados, a desacumulação frenética de bens e ao não acúmulo de conteúdos escolares (ibidem, p.132), tem marcadamente influenciado diferentes concepções pedagógicas de “como ensinar”.

Outra referência histórica e também emblemática nesse tema, é a concepção de “*masterismo*”⁷⁷, concebida como “o excesso de tudo a todo o tempo” difundida e advertida por Daniel Innerarity (2013), como uma nova “doença da modernidade” a tirania das possibilidades, que pressupõe “que não se renovar é morrer. Induz-se a [...] preparação para qualquer eventualidade [...] o novo imperativo é chegar o quanto antes sem saber muito bem aonde (INNERARITY, 2013, p.45). Aplica esse conceito à “abundancia de cursos de especializações ou mestrados para aprender a aprender, para saber o que é que tem que saber” (loc. cit). Apontando para esses cursos como um fruto desenfreado de busca em ganhar tempo, em chegar antes e o mais longe possível e o de esmiuçar ao máximo todos os conhecimentos prováveis.

As explicitações dos formadores sobre essa categoria também transitaram por caminhos analíticos diversos e em alguns pontos contraditórios. Didaticamente, os trechos das entrevistas foram organizados em dois blocos, com duas citações cada um, objetivando ressaltar as diferentes estratégias utilizadas pelos sujeitos formadores na explicação da mesma questão.

⁷⁷ Derivado do termo espanhol “*máster*” que designa qualquer curso de especialização e/ou mestrado.

Nesse primeiro bloco, a análise desta categoria perpassa pela concepção de flexibilização que o tempo curricular necessita ter para empreender as aprendizagens objetivadas. No entanto, no esmiuçar da relação tempo e flexibilização dois dos sujeitos (02 e 04) impetram interpretações diferenciadas: a FORM.:02 ressalta a hibridação contínua entre o tempo curricular e o tempo de estágio ao tomá-los pela perspectiva filosófica da possibilidade de movimento de “ir e vir nesse tempo”. Em seus argumentos a FORM.: 04 apresenta que há um descompasso, uma hibridação descontínua, entre o tempo curricular e o tempo necessário para o estágio. Utilizando frases de cunho aflitivo como por exemplo, “ eu preciso de tempo para isso!”. Ressalta que urge se pensar em uma outra lógica de organização do currículo, uma outra lógica temporal das atividades no Curso.

[...] o tempo é... uma questão muito complexa, [...] quando eu falo tempo curricular eu estou falando de que existe uma flexibilidade. Os professores têm a clareza de que Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas essenciais para esse tempo curricular e muitas vezes [☹] tem a dificuldade de compreender que História, Geografia, Artes, Educação Física também alfabetiza. [...] mostrar para os professores que **o tempo curricular é o tempo que ele professor precisa para trabalhar com seus alunos os conteúdos em sala de aula**, todavia é importante também compreender que esse tempo não é [☹] algo é... fechado. Eu posso olhar para o tempo curricular da maneira como eu entendo e procedo naquele chão de escola com os meus alunos [...]o tempo curricular tem uma coisa que o tempo da vida não tem, e voltar atrás, caso eu veja que os meus alunos não tenham tido o domínio de um determinado conteúdo, então eu posso fazer na verdade do tempo curricular algo que me favoreça e posso ir e vir nesse tempo [...] acho que **o tempo de estágio também proporciona aos alunos esse ir e vir**. Porque quando eles estão em sala de aula atuando, fazendo à docência eles podem também assim como o professor de sala voltar a questões que por ventura não tenham sido explicitada da maneira que deveriam para que todos tenham uma compreensão naquele momento daquele conteúdo(FORM.:02).

Com tudo junto e misturado! [☹] aqui nós funcionamos: as disciplinas e o estágio. O nosso aluno tem estágio desde o primeiro ano. [...] gente trabalha nessa perspectiva e paralelo nós trazemos profissionais para relatarem a prática, [☹] como que um Diretor organiza o seu cotidiano, como o pedagogo organiza o seu cotidiano, como o professor, já pra ele ter a lógica do que é uma escola. Só que **eu preciso de tempo** pra isso [☹] o curso de Pedagogia, ele tem que ter uma **flexibilidade de tempo**, a gente precisava **pensar em uma outra lógica de organização desse currículo**, né?! pra que essa aluna tivesse um pouco mais de tempo pra sentar, pensar nessas atividades diferenciadas, pensar porque que a criança tá fazendo isso e não tá fazendo aquilo, inclusive olhar é... pro professor, porque eu falo muito pra eles assim; vocês vão ser professores, mas vocês são pedagogos vocês vão orientar os professores, então vocês tem que ter essa noção do que tá acontecendo e porque o professor tá fazendo aquilo.(FORM.: 04).

O segundo bloco traz discussões que envolvem tanto questionamentos sobre o espaço e o tempo do componente estágio na organização curricular do Curso de

Pedagogia, quanto sobre as inviabilidades do tempo real (chronos), que o formador e o estagiário possuem, diante dos múltiplos "que fazeres" impostos pela força da sobrevivência socioeconômica, para planejar, realizar, acompanhar avaliar esse estágio no tempo curricular proposto.

O tempo de estágio é uma questão muito complicada, porque [☺] as **alunas falam que elas precisavam ter estágio desde o primeiro ano**, elas dizem isso, elas falam: *'professora, [☺] na verdade assim, nesse modelo de estágio que a gente está apresentando, [☺] como faz falta a gente tá lá no primeiro ano e a gente ter todo um olhar amplo da educação e a gente não tá lá na escola pra olhar o que realmente isso acontece, [☺] na prática'*. Por exemplo tem disciplina de pesquisa que elas vão nas escolas pra trabalhar em cima das propostas pedagógicas, do Projeto Político Pedagógico [☺] elas só fazem duas ou três visitas na escola, **é uma visita não é inserção elas não conseguem se verem em quanto alguém dentro desse ambiente escolar**. [...] A opção por um dia na semana não é uma opção nossa de professores, mas é uma opção [☺] que vem da Diretriz porque diz, disponibiliza x horas de estágio distribuídas [☺] ao longo do curso e é hora mínima e daí muitas instituições acabam trabalha com hora mínima [☺] aqui pelo fato da articulação das disciplinas... nunca foi pensado o estágio duas vezes na semana [...] **as nossas alunas também muitas delas trabalham e precisam ter uma dispensa no trabalho** e precisam ter uma declaração nossa dizendo que o estágio é até tal hora ou começa tal hora pra que elas possam chegar atrasadas e não serem prejudicadas em seus ambientes de trabalho. [☺] isso tudo na verdade influencia muito sobre essa visão da formação porque a partir do momento que você tem muito mais teoria do que a prática você acaba tendo um olhar muito mais teórico do que prático, então a gente tá lutando quanto a isso nesse estágio (FORM.: 03).

[...] acreditamos principalmente nós da Pedagogia que o currículo [☺] tá um pouco distorcido neste contexto, eu sou dos professores que acredita **que se este estágio tivesse uma antecedência**, se ele iniciasse essas práticas pedagógicas [☺] logo nos primeiros momentos e esse momento do estágio não tivesse muito... muito no final do curso, **seria bem mais produtivo**, até porque a maioria dos cursos o estágio coincidem no caso das Licenciaturas, com a monografia e aí na maioria das vezes o professor que orienta ainda depende pra cumprir suas quarenta horas de UESPI. Ainda necessita pegar muitas outras disciplinas e na maioria das vezes ainda trabalha em uma outra escola fora da UESPI. **Não consegue ter a disponibilidade necessária pra o acompanhamento, pra o planejamento**, até na questão de socialização mesmo. Quantas e quantas vezes a gente deixa de ficar quarenta, cinquenta, uma hora com um aluno fazendo a socialização de um trabalho que as vezes é um trabalho maravilhoso, precisando estipular um tempo menor porque a demanda é grande. Infelizmente [☺] o prejuízo vem pra os alunos, na maioria das vezes o orientador senta com o orientando duas ou três vezes num trabalho, que vamos dizer assim que é o mais importante do curso. (FORM.: 01)

Um outro dado, proveniente da fala do FORM.:01 que complexifica a gestão do tempo curricular e do tempo do estágio, são as modificações ocorridas, com a diminuição de tempo, na atuação dos estagiários no campo de estágio em função da necessidade de adequar e fomentar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

Docência – PIBID⁷⁸. Esse sujeito/formador afirma que a forma com que esse Programa do Governo foi organizado em sua Instituição, envolvendo as turmas em processo de Estágio Curricular, com agravante do perfil de alunos trabalhadores e com a falta de intercâmbio, de interações e de hibridações das atividades educativas entre o estágio e o PIBID, ocasionaram uma ruptura nas etapas formativas do componente Estágio Curricular.

[...] a minha turma de estágio, ela é uma turma [☹] com o tempo muito delimitado [...] quando a gente vai pra campo [☹] precisaria no mínimo, segundo o currículo, duas visitas pra cada aluno nesse momento do estágio e a maioria desses alunos-estagiários [☹] trabalham pela manhã, alguns trabalham manhã e noite e estudam a tarde. Então o tempo deles é muito pequeno [...] criam-se muitos Programas e às vezes esses programas acabam é... acarretando a essas pessoas que já estão nesse processo. [☹] aqui na UESPI o que é que acontece os alunos que estão no PIBID são só do 7º. e 8º.blocos e aí é exatamente **mais redução do tempo**, agora, por exemplo, a gente tá com o estágio flexibilizado porque eles têm que atender o período do trabalho do PIBID e o período de estágio, eles teriam que estagiar, a gente objetivou com eles, um cronograma, professora que eles iriam estagiar só nos três dias, que eles teriam aula aqui na UESPI pra eles terem os outros dois dias pra o PIBID e também pra se organizar no planejamento pra conseguir fazer um trabalho mais bem feito. (FORM.:01)

Promover uma gestão organizativa do tempo curricular entrelaçada com o tempo de estágio, requer uma mudança sistêmica de todo o curso de Pedagogia em várias dimensões⁷⁹ que abarcam, desde fomentar a aderência curricular epistemologia, metodológica e temporal/carga horária entre IES \propto Escola Básica e também estimular a empatia e o entendimento entre cortês/afável entre todos os participantes desse processo formativo, até facilitar a mobilidade física e de carga horária dos professores formadores e dos estagiários no campo do estágio e dos professores e alunos da Escola Básica na IES (CARBONELL, 2016).

5. 7 ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO \propto AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO.

Pesquisas recentes sobre a temática avaliação têm enfatizado que a importância do ato de avaliar não está no momento da sua realização, como um momento de retomada e *feedback* da aprendizagem construída até um determinado

⁷⁸ Programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

⁷⁹ Para discussão mais aprofundada dessas dimensões ver cap. 7 dessa tese.

ponto, como se havia pensado até então, mas se constitui em avaliar todo o processo da aprendizagem, para além dos resultados, em perspectiva análoga ao trecho do poema de Antonio Machado (1875 – 1939) “o caminho se faz ao andar”⁸⁰, ou seja, o processo/caminho é tão importante quanto o ponto de chegada/os resultados. “Um processo em que se conjugam os verbos andar, olhar, observar, experimentar, [...] pesquisar conversar, compartilhar [...] lugar para as perguntas e não apenas para as respostas.” (CARBONELL, 2016, p. 138). Nessa concepção, também, o próprio “momento de avaliação” - da prova, dos testes, das arguições, dos questionários, dos seminários avaliativos, dentre outros - apresenta-se como mais um espaço para o aprender, o objetivo essencial da avaliação.

O quadro abaixo apresenta o panorama relacional entre o acompanhamento e avaliação do estágio nas quatro IES relatada por cada sujeito.

QUADRO 09. PANORAMA RELACIONAL ENTRE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO

SUJEITOS	ACOMPANHAMENTO	AVALIAÇÃO	DEPOIMENTO
FORM.:01	1. Presencial. 2. Ofícios e fichas. 3. Momentos de Orientações na IES. 4. Não possui carga horária para acompanhamento na Escola Básica.	1. Fichas avaliativas preenchidas pelo professor da Escola Básica. 2. Relatório final.	“No início da proposta do estágio desse ano eu tentei trazer os coordenadores, os diretores, os professores das escolas pra trocarem experiências com os nossos alunos estagiários que estariam ido pra essas escolas. [☹] algumas escolas não vieram participar desse momento com a gente foi um momento rápido, um momento de conversa. [...] quando nós fomos fazer as primeiras visitas nas escolas aqueles diretores que tiveram com a gente aqui, sentiram que tinha causado um certo impacto que tinha sido ‘diferente e os que não tiveram aquele momento continuaram da mesma forma: ‘[...] <i>venha faça o seu trabalho e vá embora</i> [...]’. Infelizmente, algumas escolas recebem a gente assim [☹]. A Híbrida principal, o ponto principal [...] seria a colaboração, a troca de experiência, de atuação, o professor dessa turma que eu vou estagiar está no momento do meu estágio na sala de aula e eu poder estar no momento do meu aluno lá na escola que ele vai estagiar. Mas, ainda acontece as mesmas falhas dos outros estágios, muitos professores orientadores de estágio que não passam na escola nenhuma vez [...]”

⁸⁰ Trecho do poema “ Cantares”. Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>.

			pensam; ‘os alunos vão estagiar eu estou de férias’.[...] esperando só eles terminarem para focar na organização e na produção do relatório.
FORM.:02	<p>1. Presencial.</p> <p>2. Ofícios, fichas e diários de bordo.</p> <p>3. Momentos de Orientações na IES.</p> <p>4. Possui carga horária para o acompanhamento na Escola Básica.</p>	<p>1. Instrumentos de observação diária;</p> <p>2. Quadro demonstrativo dos alunos;</p> <p>3. Artigo Científico.</p>	<p>Quando vou até a escola de estágio para ver as docências dos alunos eu passo por todas as salas, vejo todas as aulas dos alunos e no final [☺] chamo os alunos para uma conversa, eu não aponto especificamente[☺]por uma questão ética [...] do que estava certo ou errado na aula dele, eu digo assim: você poderia fazer isso de uma outra maneira. [...] nós é pedimos para que as professoras de sala avaliem este aluno[☺] eu pessoalmente avalio os alunos naquele dia de docência que eu fui vê-los. [...] o aluno também precisa se pronunciar. [...] Então eu peço para que eles coloquem os objetivos que eles tem no plano em um quadro e eles analisem aluno por aluno o que eles acham que [☺] foi importante, o que não foi importante o que deu conta o que não deu conta, pra que possam aí sim fazer a análise das aulas. [...]]E aí a partir deste quadro de análise, utilizem [☺] categorias, um ponto de análise para o artigo. Então eles têm, as observações diárias [...] do campo de estágio, eles têm à docência, [☺] têm o quadro dos alunos em relação àquela docência, tudo isso será o quê? Parte do artigo [...] uma produção científica-acadêmica necessária.</p>
FORM.:03	<p>1.Presencial.</p> <p>2. Ofícios, fichas, diários de aula.</p> <p>3. Virtual: Grupo de WhatsApp.</p> <p>4.. Momentos de Orientações na IES.</p> <p>5.Não possui carga horária específica para acompanhamento</p>	<p>1. Fichas avaliativas;</p> <p>2. Diários Reflexivos;</p> <p>3. Artigo Científico;</p> <p>4. Relato de Experiências.</p>	<p>Essa questão do acompanhamento [☺] ela tem que acontecer o professor que é supervisor de estágio porque acha que vai ter um trabalho a menos tá redondamente enganado o professor de estágio tem um trabalho muito a mais porque além [☺] de estar acompanhando no campo de estágio ele também tem todo um acompanhamento teórico [☺] concomitante. [...] eu tenho os grupos de What com horários, o dia, turnos e espaços diferenciados que eu faço uma comunicação mais rápida com eles quando tem algumas questões a serem trabalhadas. Os diários que [☺] são lidos semanalmente, eu tenho o compromisso de ler e fazer devolutiva para eles. [...] cada semestre eles precisam ter a introdução de um documento acadêmico [...]o semestre passado foi um artigo científico esse semestre vai ser um relato de experiência [☺] eles vão fazer um relato da sua experiência em relação aquele contexto.</p>
FORM.:04	<p>1.Não presencial.</p> <p>2. Ofícios, fichas, e-mail e contatos telefônicos.</p> <p>3. momentos de Orientações na IES.</p> <p>4. Não possui carga horária para acompanhamento nas escolas</p>	<p>1. Fichas preenchidas pelo Prof. Da Escola Básica.</p> <p>2. Portfólio pelo Estagiário.</p>	<p>O acompanhamento hoje, é [☺]feito por meio dos instrumentos, [☺] com o professor, lá do campo. Então, eu mando periodicamente as fichas pra serem preenchidas e daí a professora preenche e retoma com o aluno e eu retomo também com as alunas. Faço os contatos via e-mail, hoje eu não tenho é... carga horária para ir a campo, Então, e-mail, instrumentos construídos e diálogo direto com essa professora e com o pedagogo da escola, e as vezes o Diretor, pra poder fazer a avaliação. Vem essas fichas, depois vem o portfólio da aluna e a gente fecha se ela foi suficiente ou insuficiente no estágio.</p>

	básicas – campo de estágio.		
--	-----------------------------	--	--

FONTE: A autora (2016).

O comprometimento híbrido entre a necessidade de acompanhamento próximo – mesmo diante da falta de carga horária específica e de garantias de seguro obrigatório para a realização de atividades fora do campus da IES – e a avaliação de caráter multidimensional que o estágio curricular necessita: reorientar ações, redimensionar objetivos, aperfeiçoar metodologias e gerar novas práticas docentes, foi avocado pelos formadores de forma uníssona. O trecho da fala da FORM.: 02 ilustra a veemência dessa defesa.

[...] mas isso só acontece, porque há esse acompanhamento de estágio, se não houvesse, seria bastante complexo, porque como eu professora vou analisar algo que eu também não vejo. Eu tenho que estar lá no campo acompanhando para que eu possa fazer essa análise toda com eles. (FORM.:02).

A utilização híbrida de ferramentas como o *WhatsApp* e e-mail para acompanhar os grupos de estágio curricular, organizando as diversas linguagens atuais para agilizar a comunicação entre formador-estagiários e vice-versa, o fluxo e a rapidez das orientações em momentos de ocorrências cotidianas imprevisíveis, e para criar rede de conexão digital de trocas de experiências entre os envolvidos nesse processo, apresenta-se como saídas e possibilidade de maior proximidade no espaço do estágio, rompendo de certa forma com um mantra que se repete constantemente na Pedagogia: a educação não consegue acompanhar as mudanças tecnológicas da sociedade contemporânea e nem fazer delas instrumentos reais de inovações teórico-metodológicas. Essa quebra de fronteira entre o presencial e o virtual, revelam-se no recorte desse estudo, como hibridações contínuas.

5.8 FORMAÇÃO DO FORMADOR \propto DOCÊNCIA.

Essa categoria revelou em seu âmago analítico um consenso entre os sujeitos: para ser formador de professores do Ensino Fundamental, faz-se necessário a vivência híbrida da teoria \propto prática no transcurso profissional em contexto de Escola Básica. Essa premissa compartilhada marcou todas as falas dos entrevistados,

apontando para a incoerência de se mediar o que não se conhece, de orientar o que não se tem experiência e de avaliar o que não se vivenciou.

A seguir, destacamos, alguns trechos das falas dos sujeitos que exemplificam os argumentos mencionados acima e apontam, também, para outras questões aderentes à essa categoria, a saber:

- Formação continuada do formador possibilitada pela orientação do estágio curricular:

[...]todo o formador precisaria necessariamente é... primeiro **entender que ele está em um processo de formação**, o formador. Eu professora [cita o seu nome] estou em processo de formação assim como os meus alunos. Esse é o primeiro princípio, a partir daí, eu diria uma questão que eu discuto muito em sala de aula com os alunos, que é: **será que eu seria a mesma professora, se eu não tivesse vivenciado o chão da sala de aula?** Será que, é tudo no será, né? Variáveis. Será que é... eu conseguiria olhar para o campo de estágio, para o meu aluno e para eu mesma da mesma maneira se eu não tivesse sido pedagoga e professora do Ensino Fundamental de escola pública? Não sei responder isso pra você. Mas, **sei que isso me dá uma bagagem e uma certa facilidade em discutir todas as questões que envolvem o estágio, à docência com os meus alunos.** É muito complexo muitas vezes quando você vai ensinar alguma coisa para alguém que você não vivenciou, não que não seja possível, eu acho que é possível, sim! Mas. No meu caso específico, eu vejo que, como eu tive esse chão de escola isso me facilita muito. (FORM.:02).

- A legitimidade do discurso docente quando construído a partir de vivências profissionais no “chão da fábrica” (Escola Básica). E a valorização consciente da importância de se trabalhar a teoria e prática de forma “atrelada”, conectada, hibridada.

Esse formador tem que ser alguém que **primeiro tem que ter prática, ter passado pela prática.** Eu não entendo uma pessoa que trabalha com estágio que nunca passou pela prática, que nunca passou pelo chão da escola, que nunca vivenciou os momentos nem que tenha sido isso uns anos atrás, como no meu caso, mas que vivenciou, passou, quando vai falar, fala de uma forma legítima, porque sabe do que está falando. **Eu realmente não consigo compreender um professor que acompanha o estágio que não tem formação**, não a formação que não tem **o chão de fábrica**, que não tenha a prática e outra coisa um professor que não teorize tanto, porque o professor de estágio tem que entender que a **teoria** é importante, mas ela tem que tá **agregada e atrelada à prática** que isso é uma questão importante pra o aluno porque se ele não conseguir enxergar, **se nós professores formadores não demonstramos a importância dessa prática na teoria, não vai ser ele que vai entender** e se nós damos uma ênfase muito grande a teoria em detrimento dessa prática o aluno jamais vai conseguir levar essa teoria na prática. (FORM.:03).

- Diálogo profícuo entre o formador e os professores da Escola básica para além do Estágio Curricular: desenvolvimento de pesquisa compartilhadas;

ofertas de formação em serviço: cursos, oficinas, simpósios, dentre outros; grupos de estudo; criação de “comunidade de prática”.

Não dá pra gente ser formador de professores se você não estiver lá na Escola Básica. Não dá pra você pensar em formar se você não investigar a Escola Básica e não fizer esse diálogo. Então a primeira questão é essa né?! **Você em algum momento da sua vida ter sido formador, é...ter vivido a Escola Básica.** Segundo, **não dá para ser formador se não fazer diálogo com a Escola Básica.** Então de alguma maneira, seja pela **pesquisa**, seja na formação...na... **formação em serviço**, você está perto da escola né? Você ter esse contato com a escola é fundamental. E, é pela pesquisa que se, a gente encontra muitas coisas e consegue daí algumas é... alguns saltos qualitativos na nossa formação. Ë, eu vejo que ainda é... a gente precisa de repente tá formando um **grupo de estudos**, uma **comunidade de prática** entre nós professores formadores de outros professores. Prá trocar ideias como é que você faz lá na sua cidade, como é que eu faço na minha né? Encontrar é... as mesmas necessidades, algumas necessidades que são [☺] unânimes, outra que são tão diferentes, pra [☺] fazer isso. Acho que nós formadores precisávamos compor um outro grupo, prá nos abastecermos de novas ideias. Penso isso, vejo que é nessa lógica.(FORM.:04).

Na tessitura dessa categoria, foi comentado um aspecto concreto, mas muito relevante, o resgate – junto aos professores da Escola Básica - da credibilidade, da viabilidade, da aplicabilidade das produções teórico-práticas, apresentadas em forma de livros, artigos, teses, dissertações, dentre outros, elaboradas nos contextos das IES, mas pensadas e voltadas para a ações pedagógicas da Escola Básica.

A partir do momento que a gente consegue estabelecer que aquilo que está sendo produzido na academia é um auxílio também pra esse professores na sala de aula, pra que eles consigam perceber que muitas das suas aflições podem ter é... saídas a partir daquilo que eles vão lendo e contextualizando e, de novo que vai ser uma informação e que são eles que vão transformar isso em conhecimento. Eles [professores da Escola Básica] também vão perceber que a academia é um braço da escola (FORM.:03).

Por último, perguntou-se aos entrevistados se gostariam de comentar sobre outra questão não contemplada nas categorias discutidas sobre a relação teoria \propto prática no contexto de Estágio Curricular. Os Formadores 01 e 02 responderam que não, encerrando assim suas entrevistas. A Formadora 03 teceu comentários sobre uma pesquisa que está desenvolvendo sobre o Estágio na Educação Infantil, “centrada na questão da concepção de formação” (FORM.:03) e fundamenta nos estudos de “ professor reflexivo” de Donald Schön (1930 -1997), discutiu nesse espaço, dentre outras questões a de que “ a formação profissional hoje ela quer dá conta de uma demanda, mas ela esquece de pegar essa demanda e trazer para a formação profissional para que essa demanda realmente seja refletida e

transformada” (FORM.:03). Acrescentou ainda a necessidade de se trabalhar com os estagiários a postura da formação responsável para além da preocupação de “passar” no estágio e de “alcançar notas”, alertando para o cuidado de não transformar a nota em moeda de troca nos cenários formativos.

[...] a responsabilidade começa em mim, não no outro. Não é o professor do estágio que é o responsável pela minha formação, sou eu mesma né? Não é o professor de estágio que me dá a nota, porque infelizmente no sistema que a gente tem a nota é um instrumento [...] a gente não pode usar a nota como moeda de troca, a nota vai ser importante e vai acontecer se os atores envolvidos nesse momento estiverem coesos e estiverem pelo menos caminhando não de forma homogênea mas, concomitante. (FORM.:03).

A Formadora 04, ao ser questionada, ao final pela pesquisadora, sobre a proposta de Residência Pedagógica que está sendo fomentada na sua IES, afirmou que essa proposta é vista “com bons olhos” por todos das IES, no entanto o momento ainda é muito mais um vislumbre, um período de perguntas, de “afinar” questões operacionais, como por exemplo a organização da matriz, do calendário, de buscar parcerias. Acrescentou que “[...] nós tentamos, puxar alguns elementos da Residência para o que a gente tem hoje, para que futuramente nós possamos é dizer não, agora nós vamos fazer efetivamente uma Residência” (FORM.:04).

O processo de depuração dos dados, até o momento - envolvendo o entrecruzamento das duas bases analíticas: análise dos PCPED e as análises das entrevistas com os formadores - já apresenta um desenho da resposta para a primeira parte do problema dessa tese, evidenciando o potencial explicativo da Teoria da Hibridação na compreensão das (des)conexões e das (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos anos iniciais no Brasil. Cada uma das evidências que foram pontuadas neste capítulo, no desenrolar da discussão das oito categorias acima trabalhadas, passaram por um processo de cotejamento a partir da depuração da terceira base analítica, envolvendo o segundo grupo de sujeitos, os estagiários dos quatro (04) Cursos de Pedagogia das IES envolvidas nessa pesquisa, compondo assim, o capítulo seguinte.

6. CURSO DE FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS: TERCEIRA BASE DE ANÁLISE

A lupa analítica dessa pesquisa direciona-se, nesse capítulo, para a análise dos dados coletados no curso de formação realizado com o segundo grupo de sujeitos: setenta e nove (79) estagiários do Curso de Pedagogia, das quatro (04) universidades envolvidas nesse estudo, com o propósito de capturar similitudes e diferenças, de delinear outros matizes, de aprofundar detalhes, de buscar convergência e divergência e de ampliar o percurso interpretativo entre os dados coletados anteriormente, análise das propostas curriculares dos cursos de Pedagogia (Cap. 4) e a entrevistas dos formadores (cap. 5), com os dados que emergiram dessa terceira base de análise: curso de formação.

A constituição organizativa do curso de formação, em coerência com a perspectiva híbrida da pesquisa e com os princípios andragógicos⁸¹, envolveu distintos itinerários metodológicos que hibridassem teoria×prática permeando as dimensões cognitivas×afetivas×psicomotoras: *vivências, grupos operatórios, exposição ativo-participativa, painel integrado, técnica de aprendizagem baseada em problema - PBL, centro de avaliação e questionário*, objetivando que os estagiários estabelecessem uma rede de entendimento entre os pressupostos da Teoria da Hibridação Sociocultural, popularizada por Canclini (2003) e as ações teórico-práticas vivenciadas no estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse processo, o curso de formação assumiu dupla finalidade, constituindo-se como desenho teórico-metodológico de coleta dados que substanciou, conjuntamente com as duas bases analíticas anteriores, as possíveis respostas para a questão norteadora dessa tese (citada na página 19). E, configurou-se também como mais um espaço formativo comprometido com a análise de questões relacionais

⁸¹ A Andragogia pode ser compreendida como “ensino para adultos” e/ou aprendizagem efetiva de adultos. “Busca promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule e transforme o conteúdo, impulsionando a assimilação” (KNOWLES; HOLTON, 2005) Alguns dos princípios andragógicos são: necessidade/aplicabilidade; autonomia/autodiretividade; experiências prévias; interatividade; clima de segurança e respeito; reflexão/feedback. Disponível em: <http://afferolab.com.br/blog/wp-content/uploads/2016/01/Pocket-Learning-3-Andragogia.pdf>.

entre teoria e prática em contexto de estágio curricular ao propor que os estagiários de Pedagogia se convertessem em especialistas, como analistas da aprendizagem no Curso de Pedagogia, tomando como referências suas experiências em cotejamento com as do colega, a partir de um ângulo interpretativo diferente, o da Hibridação Sociocultural.

O arranjo organizacional do curso assumiu o caráter flexível e transumante diante das especificidades e peculiaridades de cada campo de estudo: contexto formativo, planejamento, cronograma, perfis dos estagiários, carga horária e espaço físico disponíveis para a sua realização. Nessa tessitura, o número de sessões, a distribuição do tempo de cada sessão, o turno de aplicação, o período da aplicação, a quantidade de turmas envolvidas por IES e o número de sujeitos participantes por cada campo de estudo foram diferenciados. O Quadro 10, refina as informações sobre a composição das sessões.

QUADRO 10. A COMPOSIÇÃO DAS SESSÕES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.

	UESPI	UFPR		PUCPR		UP
	TURMA ÚNICA	TURMA 01	TURMA 02	TURMA 01	TURMA 02	TURMA ÚNICA
QUANTIDADE DE SESSÕES	02	01	01	01	01	02
DURAÇÃO DE CADA SESSÃO	1ª. 2h 2ª. 2h	4h	4h	3h30	3h30	1ª. 2h 2ª. 2h
PERÍODO DA REALIZAÇÃO	17 e 18 de nov./2015	03 de jun/2016	08 de jun/2016	22 de jun/2016	23 de jun/2016	08 e 09 de agos/2016
HORÁRIO DA SESSÃO	14h às 16h	7h:30 às 11h30	7h:30 às 11h30	8h: às 11h30	19h às 22h30	8h às 10h
NÚMERO DE PARTICIPANTES POR SESSÃO	21	12	01	04	03	38
TOTAL DE SUJEITOS POR INSTITUIÇÃO	21	13		07		38

FONTE: A autora (2016)

As bases de abertura de tempo, de quantidade (sessão e participantes), de período e de horários, negociadas entre pesquisadora e gestores e/ou formadores de cada IES, que apontaram para as várias possibilidades na composição de cada sessão dessa pesquisa, encontram legitimidade e consistência epistemológica, pertinência metodológica e viabilidade teórico-prática nos pressupostos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), que orientam a construção de “[...] princípios e procedimentos metodológicos que nos ajudem a tornar este mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio as suas diferenças” (CANCLINI, 2016, p. xxxix).

O fazer hibridar as peculiaridades de cada curso de Pedagogia com os objetivos dessa tese, garantindo a cientificidade da coleta, credibilidade da análise e confirmabilidade dos resultados (GAMBOA, 2007), também, constitui-se, para a pesquisadora, como mais um momento de hibridação teoria×prática, a partir de novos percursos formativos que favoreceram outras formas de estar e compreender o próprio objeto de estudo: o Estágio Curricular no Curso de Pedagogia.

Os critérios para compor esse segundo grupo de sujeitos foram: (i) ser aluna(o) efetivamente matriculada(o) no Curso de Licenciatura em Pedagogia em um das quatro IES envolvidas na pesquisa; (ii) estar realizando o componente curricular Estágio, com foco na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (iii) aceitar participar do curso de formação, autorizando uso das informações prestadas para fins inerentes aos objetivos investigativos desta pesquisa.

Para a mobilização dos sujeitos, realizou-se, inicialmente, um encontro com a/o formadora/formador do componente curricular Estágio em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental⁸² de cada IES, para apresentação e ajustes da proposta do curso de formação. Essa ação foi complementada com trocas interativas por e-mails. No entanto, o encontro com o formador da UESPI, ocorreu apenas via trocas de e-mails, por questões, à época, de distância geográfica.

Acordou-se nesses espaços, que o convite aos sujeitos seria realizado de forma oral, podendo ter dois formatos na sua efetivação: um, a/o formadora/formador em momento de orientação de estágio faria a apresentação do curso e o convite para os estagiários sem a presença da pesquisadora, como ocorreu na UESPI, na PUCPR

⁸² Vale ressaltar que, como já explicitado no cap. 4, os componentes curriculares voltados para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recebem nomenclaturas diferenciadas em cada IES, sem como isso comprometer a validade dessa pesquisa.

e na UP, o outro a/o formadora/formador, também, em momento de orientação de estágio faria a apresentação do curso e o convite para os estagiários com a presença e com a fala da pesquisadora (UFPR).

A opção da adesão como um dos critérios para a seleção desse grupo de sujeitos, levou ao desafio de se planejar e de se criar metodologias ativas⁸³ que possibilitassem, ao mesmo tempo, o trabalho com um pequeno número de participantes, como registrado na sessão da 2ª. Turma da UFPR (01), quanto com um número maior, a exemplo da turma da UP (38).

Os sujeitos foram identificados a partir de uma base híbrida: coletiva - representada pelas três primeiras letras da palavra estagiária/o, na formatação caixa alta, seguida do termo IES e de um número que a identifica (1 ou 2 ou 3 ou 4) e a individual, simbolizada pelas três primeiras letras da palavra estagiária/o, em caixa alta, acrescida de uma letra do alfabeto em negrito, seguida do termo IES com o número correspondente.

QUADRO 11. IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ESTAGIÁRIOS

SUJEITOS	IDENTIFICAÇÃO COLETIVA	IDENTIFICAÇÃO INDIVIDUAL
Estagiários da IES 1	EST.: IES 1	EST. A .IES 1 / EST. B .IES 1
Estagiários da IES 2	EST.: IES 2	EST. A . IES 2 / EST. B .IES 2
Estagiários da IES 3	EST.: IES 3	EST. A . IES 3 / EST. B .IES 3
Estagiários da IES 4	EST.: IES 4	EST. A . IES 4 / EST. B .IES 4

FONTE: A autora (2016).

A identificação coletiva, utilizada nas transcrições dos dados coletados a partir das atividades que envolveram discussões coletivas no grande grupo e em pequenos grupos, descritas dos subcapítulos 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4, busca circunscrever os grupos de sujeitos por IES como um corpus analítico e contextual, tomando-os na coletividade de seus discursos, inquietações, anseios e avaliações sobre o Estágio Curricular no

⁸³ Compreendidas como “como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. [...] estão alicerçadas em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire (MITRE, et al. 2006, p. 2135-2136). Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>.

entrecruzamento do Curso de Pedagogia/formação e Escola Básica/campo de estágio. A identificação individual foi utilizada no espaço de transcrição analítica da atividade 6.5, o questionário, com o objetivo, de proceder uma análise mais focal, particularizando o sujeito em suas singularidades reflexiva sobre o seu processo formativo no espaço do Estágio Curricular.

Adiantamo-nos e, esclarecemos que, esse grupo de sujeito em sua maioria, correspondendo a 89,47% da totalidade, estavam, no momento da pesquisa, matriculados no curso de Pedagogia, no turno diurno, sendo: manhã, 67,10% e tarde, 22,37%. O percentual de 6,57%, representa os frequentam o curso no turno noturno⁸⁴. Esses dados diferenciam-se dos achados de algumas pesquisas (VARGAS, 2010; MOREIRA, *et.al.* 2011) que sinalizam para o curso de Pedagogia como um curso expressivamente noturno.

O espaço físico utilizado para a realização das sessões do curso de formação foi sala de aula comumente frequentada pelos sujeitos em suas universidades. A configuração do layout⁸⁵ da sala foi modificada, arranjada espacialmente para atender os objetivos e metodologias pensadas para o curso, adaptando as orientações contidas nos estudos das pesquisadoras Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) sobre arranjo espacial, compreendido como “uma das variáveis do ambiente físico, que diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local estão posicionados entre si (ibidem p. 446). Assumindo uma formatação “semiaberta” (LEGENDRE, 1986), com a construção de zona circunscrita⁸⁶ constituída de mobiliários recuados próximos a parede, perfazendo o contorno de três lados sala de aula, mantendo espaço livre ao centro, visando possibilitar a circulação nas atividades que envolviam movimentos, como por exemplo na atividade vivencial (6.1), *O quebra-cabeça: hibridando corpo x mente*.

A figura 12 esboça a planta do arranjo espacial da sala do curso de formação. Pequenos ajustes se fizeram necessários em adequação a estrutura física

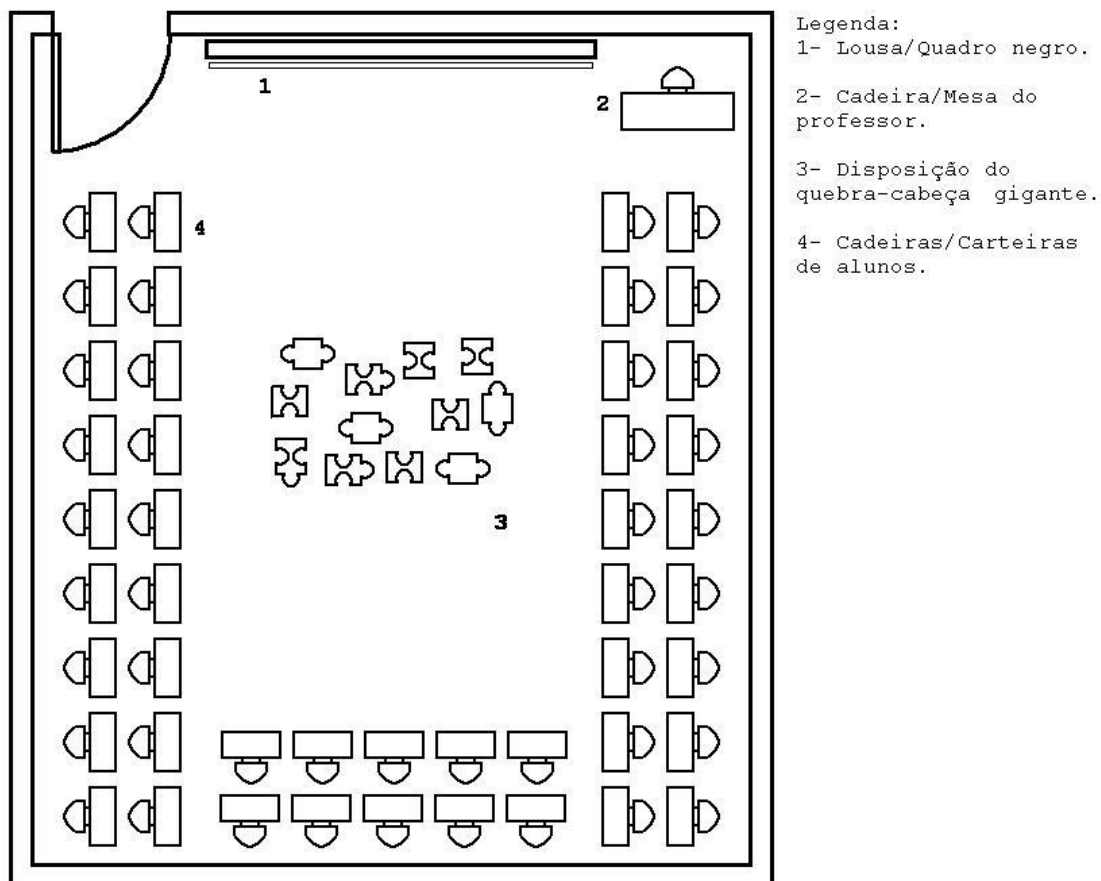
⁸⁴ O percentual de 3,96% dos sujeitos não declaram o turno. Dados obtidos a partir da aplicação de Questionário Misto [questão 01], discutido no decorrer desse capítulo.

⁸⁵ “*Layout* é uma expressão inglesa que pode designar tanto um plano que será utilizado para desenvolver um conteúdo na internet (blog, páginas, sites, etc) como também para se referir ao esboço de um projeto, um rascunho inicial, um arranjo espacial, um esquema”. Disponível em: <http://www.meusdicionarios.com.br/layout>.

⁸⁶ “Zonas circunscritas são áreas delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliários, parede, desnível do solo etc.” (CAMPOS-DE-CARVALHO e PADOVANI, 2000, p.446).

apresentada em cada sala das quatro IES: posição da porta, da lousa, e de mobiliários fixos contendo computador e *Datashow* (PUCPR e UP).

FIGURA 12. PLANTA BAIXA DA SALA DO CURSO DE FORMAÇÃO [sem escala].



FONTE: A autora (2016).

Além da gravação em áudio, realizada com a administração da pesquisadora, os dados também foram registrados de forma imagética, na formatação de fotografias com foco ampliado, entendida com a captação de imagens de ações coletivo. Em consonância com as orientações éticas de uso de voz e de imagens em pesquisas, depois das explicitações dos objetivos, procedimentos metodológicos e finalidade do curso de formação, os sujeitos foram solicitados a livremente fazer a opção de autorizar/assinar ou não o documento “Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos” (vide apêndice D). Todas e todos os setenta e nove (79) sujeitos, prontamente assinaram os termos, não apresentando qualquer questionamento sobre a efetivação dessa autorização.

Essa atitude de disposição, de colocar-se sem hesitação para colaborar com as discussões que envolvem o estágio curricular e o curso de Pedagogia apontam para uma característica comum a esse grupo de sujeitos de abertura ao diálogo, de postura participativa e de predisposição para aprender como outro e com seus pares. Nos apêndices, consta o registro imagético de um desses momentos – durante a sessão com o grupo de sujeitos da IES 1 - de assinatura do termo de autorização.

Posto isso, a seguir, apresentam-se os dados coletados no curso de formação em seu transcurso diacrônico e em sua dimensão sincrônica com o problema que move essa tese.

6.1 ATIVIDADE VIVENCIAL. O QUEBRA-CABEÇA: HIBRIDANDO CORPO \times MENTE.

Na contemporaneidade, as atividades vivenciais, tomadas na perspectiva de procedimentos metodológicos didáticos e/ou de pesquisa - como nessa tese - encontram escopo teórico-prático no conjunto de estudos e propostas que compõe as pedagogias do conhecimento integrado: os projetos de trabalho (CARBONELL, 2016). O enfoque interdisciplinar, constitutivo dessa pedagogia, substanciado pela concepção integral de educação, pela aprendizagem dentro e fora da escola, pelos intercâmbios entre sociedade, pesquisa, docência e aprendizagem, pela defesa do diálogo contínuo entre conhecimento, currículo escolar e diferentes realidades e, entre escola e os diversos sujeitos que a compõe, sustenta a validade e a viabilidade científica das atividades vivenciais, constituídas em ações e em experiências compartilhadas, refletidas e hibridadas a partir de rotas diferenciadas do ato de aprender.

O objetivo principal dessa primeira atividade foi contextualizar os princípios precursores da Teoria da Híbridação Sociocultural, evocando como referência inicial: Aristóteles (\pm 384 - 322 a.C.) e a sua ação comprometida em fazer hibridar ideias \times matéria, corpo \times mente, abstrato \times concreto.

Após uma breve acolhida com saudações de boas-vindas, os estagiários eram convidados a levantar, posicionando-se em volta do quebra-cabeça, disposto no chão, no centro da sala, em forma circular. A postura solícita de pronto atendimento à solicitação da pesquisadora, demonstrada indistintamente por todos os sujeitos das quatro IES, apontou para construção de um clima amistoso entre os participantes e

de um espaço favorável às trocas de experiências. Sinalizou, também, para posição de abertura de atitudes frente a novas aprendizagens e desafios.

A narração do relato vivencial: “ser sábio na contemporaneidade” foi acompanhada em silêncio por todos os sujeitos nas diferentes sessões, mesmo diante da prévia sinalização feita pelo pesquisador, de possibilidade de intervenção durante a narração. A partir da frase que permeia relato “ser sábio é estar de corpo e de mente no momento presente”, introduziu-se a contextualização histórica da Teoria da Híbridação Sociocultural e as discussões sobre os seus princípios e conceitos nucleares que envolvem a “quebra” de fronteiras, a busca de conexões entre os dualismos históricos, ainda tão presentes em nossa sociedade, dentre eles: corpo e mente; culto e popular, teoria e prática, tradicional e moderno, global e local entrecruzando com os objetivos do curso de formação.

Argumentou-se que o curso, também objetivava constituir-se como mais um espaço de discussão coletiva sobre a formação de professores, como convite a um redesenho de postura, de olhar, de compromisso de cada um dos sujeitos estagiários frente à sua formação e a sua profissionalização. A partir disso, solicitou-se que cada um pudesse iniciar essa trajetória a partir do exercício de se estar de corpo e de mente no momento do curso.

Incentivados a andarem ao redor do quebra-cabeça, olhando-o a partir de ângulos diferentes, os estagiários se movimentavam de forma circular, ao passo em que eram instigados pela pesquisadora com questões: o que vocês estão vendo? O que acontece quando vocês mudam o ângulo do olhar? Das peças dispostas no chão, alguma chama-lhe mais a atenção? E por quê? Em seguida, foi proposto que fixassem o olhar em uma das peças do quebra-cabeça, que a retirasse e, que elaborassem uma justificativa do porquê escolheu essa peça e não outra. Após esse momento foram convidados a socializarem espontaneamente as suas respostas.

O conjunto das justificativas depreendidas das falas dos sujeitos foram aqui organizadas, didaticamente, em três grupo: o primeiro - representado por um percentual de 35% dos sujeitos – respaldou suas respostas em elementos visuais relacionados ao formato e/ou tamanho da peça: “ Eu escolhi porque parece uma casa”, “[...] porque era a menorzinha...” e ainda “[...] porque lembra uma fábrica”. O segundo grupo, 45% dos sujeitos, justificaram as escolhas norteadas por questões vivenciais afetivas/emocionais, como por exemplo: “ [...] porque me fez lembrar um aviãozinho igual ao que meu pai fazia para mim quando era pequena...”, “[...] me lembrou muito

da minha infância [☺] gostava muito de brinquedos de encaixe...”, e, o terceiro, composto por 20% dos sujeitos, relacionaram analogamente o formato das peças ao seu processo formativo no curso de Pedagogia e/ou no Estágio Curricular, “[...] assim como essa peça foi cortada com altos e baixos ... com um vai-e-vem [...] os estágio também tem seus momentos de dificuldades e de facilidades é... de tranquilidade”, “Está aqui, vejam [passa o dedo no contorno da peça] tem um recorte profundo precisa de outra para se completar, assim como o nosso curso de Pedagogia precisa de teoria, mas também precisa da prática para se completar” e também “[...] o nosso curso, o nosso estágio é um grande quebra-cabeça, como esse... precisa da nossa ação, precisa que a gente junte as peças, das disciplinas [☺] dos conteúdos, para ter sentido em nossa vida.”.

O exercício do fazer hibridar, apresentado na fala de 65% dos sujeitos, do articular elementos a princípio separados: peça física de um quebra cabeça com momentos vivenciados em diferentes etapas de vida e/ou com o processo formativo, atribuindo-lhe sentidos e significados educativos, na mescla do visual e do concreto com a realidade ou com a formação, pode ser considerado como evidência, nessa terceira base de análise, do objetivo perseguido nessa tese, que é o de circunscrever analiticamente os aportes potenciais explicativo e interpretativo da Teoria da Hibridação Sociocultural em sua releitura como a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino fundamental.

6.2 EXPOSIÇÃO ATIVO-PARTICIPATIVA. OS FUNDAMENTOS DA TEORIA DA HIBRIDAÇÃO SOCIOCULTURAL: HIBRIDANDO TEORIA EDUCACIONAL ∞ PRÁTICA DOCENTE.

No transcorrer das atividades do curso, realizou-se um exposição ativo-participativa para mediar os fundamentos Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), trabalhando os seus conceitos nucleares: híbrido, hibridação contínua, hibridação descontínua, proto-hibridação, hibridação endógena, hibridação heterônoma na interface da concepção epistêmica-metodológica proposta nessa tese: hibridação teoria∞prática.

Refutando a posição clássica do procedimento de ensino “Aula Expositiva”, em que há uma predominância da comunicação verbal centrada na/no professora/professor, a exposição ativo-participativa revela-se como organização

alternativa de ensino, que mescla “o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre quem ensina e quem aprende” (OLIVIERA, CSIK, MARQUES, 2015, p.12). A partir de uma relação horizontal e de reciprocidade, buscou-se introduzir os conhecimentos basilares da Teoria da Hibridação Sociocultural, despertar a atenção em relação a propostas dessa teoria, estimular a discussão, a reflexão e a hibridação dos postulados teóricos discutidos com a vivência em contexto de estágio curricular.

Acrescente-se, a isso, o fato de que a eficácia dessa estratégia, depende, também, em se elaborar recursos didáticos visando fomentar a interatividade. Nessa perspectiva, utilizou-se de projeção de slides, elaborados contemplando na abordagem do conhecimento em discussão a utilização dos diversos gêneros linguísticos: textual, musical, literário, pictórico.

Na medida em que se ia trabalhando cada um dos conceitos, a maioria os sujeitos faziam anotações, levantavam questões na busca de melhor entender o que se estava discutindo, como por exemplo “ [...] eu não entendi direito sobre a proto-hibridação, a profe pode repetir a diferença entre proto e descontínua? ” (EST.:IES 1) e elaboravam inferências, “[...] eu acho...que temos mais a descontínua né!? Hibridação descontínua do que a contínua... em nosso curso” (EST.:IES 2). Assim, os diálogos iam ocorrendo simultaneamente a exposição do conteúdo.

No total foram organizadas 23 (vinte e três) lâminas/slides para esse momento, com a seguinte peculiaridade, a lâmina no. 08 (vide apêndice), teve duas entradas no transcurso da exposição: no meio e no final. Apresentando uma imagem simbólica do neurônio – adaptada para os fins desse curso – fez-se uma analogia em relação aos ciclos da hibridação. Em sua primeira exibição, ao serem solicitados a localizar os ciclos de hibridação, os sujeitos, de todas as quatro turmas, divergiram nos posicionamentos quanto a localização das diferentes hibridações. No entanto, ao ser novamente exibido ao final da exposição, os sujeitos em sua maioria localizaram as hibridações em seus ciclos apresentando justificativas coerentes com as concepções nucleares da Teoria da Hibridação Sociocultural. Visto que, a imagem foi escolhida objetivando propiciar mais de uma interpretação, nessa perspectiva, buscava-se muito mais os argumentos, as explicitações, as possíveis perguntas advindas das tentativas de resposta, do que a resposta “correta” propriamente.

Destacamos, a título de exemplo, algumas colocações dos sujeitos, nesse espaço, em diálogo como outros sujeitos: [...] estou confusa não sei se o número um [referindo-se a legenda inserida na imagem] é o começo, quer dizer... uma proto-

hibridação ou...é.... hibridação descontínua [...] não pode ser as duas? (EST.:IES 3). Ao formular a pergunta, dois colegas (IES 3) quase que simultaneamente, responderam: um, “é proto! Inicia e depois não continua” e o outro “pra mim é proto e também descontínua é [...] são as duas!”.

As relações estabelecidas entre os conceitos da Teoria da Hibridação Sociocultural e o Estágio Curricular começaram a ser externalizada no momento da exibição do slide de número quinze (15), quando foram desafiados a analisar a imagem de uma escada construída por uma equipe multidisciplinar objetivando hibridar, a acessibilidade e proximidade fazendo analogia com a sua prática docente.

As falas giraram em torno de quatro necessidades de melhorias no estágio curricular perpassando por diferentes hibridações dentre elas: estagiários× professores do curso de Pedagogia (i); estágio curricular×inovações metodológicas (ii); estagiários×professores da escola básica (iii); ações de estágio×ações docentes (iv).

- (i) da necessidade do trabalho em equipe “[...] às vezes me sinto muito perdida no estágio...sozinha mesmo [🌀] se todos os professores do nosso curso estivessem juntos com a gente no estágio...uma equipe mesmo” (EST.:IES 1);
- (ii) da necessidade de inovações nas atividades docentes e de liberdade para a aplicação dessas inovações “[...] eles buscaram algo novo, assim... diferente [🌀]no estágio a gente até tenta inovar, fazer atividades lúdicas, é... que sejam diferentes, mas o professor da escola não quer ... (EST.:IES 4);
- (iii) da necessidade proximidade física e intelectual “ duas cabeças pensam melhor do que uma [🌀] mas, temos que estar juntos para pensar...e o que eu vejo é que os professores, não todos.... mas, muitos, da escola....não querem a gente por perto... [🌀] parece que a gente incomoda eles” (EST.: IES 3);
- (iv) da necessidade de se enxergar o estagiário como futuro docente confinando-lhe funções inerentes à profissão “[...] ficamos muito tempo recortando papel no estágio [...] o estágio não é para isso [🌀] as professoras da escola não acreditam que o estagiário pode contribuir com o conteúdo, pode dar boas aulas... (EST.: IES 2).

A partir dessas discussões, fez-se a retomada de conceitos de hibridações endógenas e hibridações heterônomas, já encaminhando para a atividade seguinte em que as discussões envolveriam também essas concepções.

Com a apresentação do slide de número dezesseis (16) contendo as letras “R – M – H – T” os grupos de discussões foram compostos. Os sujeitos foram convidados a escolherem uma letra e essa escolha definiu o grupo que cada um faria parte. Logo após, cada grupo recebeu uma atividade analítica de acordo com o significado das letras: o *r* correspondia ao *recorte* vivencial em sala de aula; o *m* a letra de uma música; o *h* a uma história infantil e o *t* a uma tira⁸⁷. A partir disso, os sujeitos foram se organizando espacialmente em pequenos grupos dando início a próxima atividade

6.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA – PBL. O CICLO E AS LINGUAGENS HÍBRIDAS: TRABALHANDO O OLHAR E O FAZER HÍBRIDO.

Arranjados em pequenos grupos que variavam na quantidade de componentes, de dois (02) a até dez (10), de acordo com o número de sujeitos participantes de cada sessão. Exceto em uma das sessões que diante da participação de (01) um sujeito, a atividade foi adaptada de grupal para individual. Sendo realizada com a seguinte formatação: o sujeito fez a escolha do gênero linguístico a ser analisado - escolheu a tira -, procedeu à análise individual, seguindo as mesmas orientações analíticas, baseadas na Aprendizagem Baseada em Problema – PBL⁸⁸, encaminhada pela pesquisadora para todos os grupos de sujeitos nas outras sessões, em seguida, compartilhou suas análises com a pesquisadora.

No transcurso da atividade das demais sessões, utilizou-se a metodologia ativa da PBL, que consiste em criar situações de aprendizagens em que os/as alunos/alunas organizados/as em pequenos grupos são confrontados/as com problemas desafiadores - envolvendo situações simuladas e/ou contextualizadas no mundo real - aplicam os seus conhecimentos e abrem-se para outros, em movimentos teórico-prático de flexibilidade e de aplicabilidade desse conhecimento (VASILIOU, *et. al.* 2013).

⁸⁷ Utilizou-se nessa atividade a mesma tira (GOMES, 2015) discutida no capítulo 01 dessa tese.

⁸⁸ A expressão PBL é consensualmente compreendida como “um método de instrução” que possui como base as seguintes premissas; “(i) O conhecimento é construído individualmente e co-construído socialmente a partir de interações com o ambiente; o conhecimento não pode ser transmitido; (ii) Existem múltiplas perspectivas relacionadas a cada fenômeno; (iii) Significado e pensamento são distribuídos entre a cultura e a comunidade em que vivemos e as ferramentas que usamos; e (iv) O conhecimento é ancorado e indexado por contextos relevantes (ROCHA E LEMOS, 2014).

Para melhor entender os procedimentos da PBL, a citação a seguir de autoria de Rocha e Lemos (2014), apresenta de forma didática as etapas inerentes a essa metodologia.

Inicia a aprendizagem criando uma necessidade de resolver um problema não completamente estruturado, a exemplo do que poderia ocorrer fora da sala de aula. Durante o processo, os alunos constroem o conhecimento do conteúdo e desenvolvem habilidades de resolução de problemas, bem como as competências de aprendizagem autodirigida [...]providendo um ambiente propício para o desenvolvimento meta-cognitivo dos estudantes (ROCHA e LEMOS,2014, p. 03)

O problema/desafio proposto. Analisar a atividade escolhida pelo grupo, mediante a letra selecionada - que envolvia ou um recorte vivencial de sala de aula ocorrido em espaço de Estágio Curricular em Pedagogia, ou a versão em português da música “*On my way*” [Lá vou eu], (Phil Collins, 2003), ou a história infantil “ A colcha de retalhos” (SILVA e SILVA, 2009) ou uma tira da cartunista Clara Gomes (2015) - à luz dos pressupostos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI,2013), articulando com a vivência teórico-prática do Estágio Curricular nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, os grupos foram orientados a seguirem metodologicamente as etapas da PLB: (1) ler a atividade coletivamente; (2) discuti-la à luz do desafio proposto; (3) sistematizar de forma escrita e individual as possíveis “respostas/analises” ao desafio; (4) socializar no pequeno grupo suas anotações; (5) eleger um dos participantes para atuar como escriba e representante do grupo; (6) elaborar coletivamente a síntese do grupo, realçando os consensos e as divergências entre as análises; (7) apresentar para o grande grupo; (8) acrescentar possíveis análises à atividade do grupo apresentadas pelos sujeitos dos outros grupos.

O tempo concedido para a realização dessa atividade variou entre vinte (20) minutos (IES 2 e IES 3) a trinta e cinco (35) minutos (IES 4 e IES 11), essa variação se justifica pela distribuição quantitativa de participantes por grupos mediante configuração do número de sujeitos de cada sessão.

No desenrolar das atividades em pequenos grupos, a pesquisadora aproximava-se de cada grupo, para acompanhar mais de perto as discussões, tomando o cuidado de permanecer com essa proximidade no espaço de tempo de no máximo de 5 (cinco) minutos e de proceder alguma intervenção quando solicitada pelo grupo. A citação a seguir ilustra um desses momentos de intervenção solicitada.

[...] profe, estamos com dúvidas... as duas situações daqui [apontando para o texto com o recorte vivencial de sala de aula que estavam analisando] ocorreu com a mesma estagiária? Ou foi com a outra estagiária... a 02?" (EST.: IES 1).

Obtida a resposta de que as duas situações narradas no texto haviam ocorrido com a mesma estagiária em espaço contínuo de tempo e em momento de docência do Estágio Curricular, o grupo retornou as discussões.

As anotações realizadas pela pesquisadora com base nesse momento de elaboração em pequenos grupos apontaram para uma postura comum apresentada pelos sujeitos dessa pesquisa nas variadas sessões: participação intensa nas etapas que envolviam análise oral do desafio e pouca sistematização escrita nos momentos individuais e coletivos, demonstrando certa facilidade na expressividade oral e certa dificuldade na expressividade escrita individual e coletiva (vide apêndice).

Direcionando um olhar mais amplo - com as devidas ressalvas que se trata de um grupo de setenta e seis sujeitos (76) de quatro cursos de Pedagogia - depreende-se da análise acima, as seguintes questões: será que há no curso de Pedagogia um descompasso no trabalho das linguagens que compõe as possibilidades comunicativas do ser humano, e no foco deste estudo, da docência? E, ainda, será que nesse contexto formativo, está se priorizando nos momentos de sala de aula muito mais a discussão, a expressividade de entendimento oral dos licenciados de Pedagogia em detrimento da pouca oportunidade didático/pedagógica de trabalho com a linguagem escrita?

E, no raciocínio dessa tese, será que essa variação de postura dos sujeitos frente às linguagens oral e escrita, caracteriza-se como face descontínua da hibridação teoria×prática tomada como foco dessa pesquisa? Retomaremos essa questão no momento da sistematização dos indicadores para a elaboração de uma proposta híbrida para o curso de Pedagogia, levantados no capítulo 7.

No centro das falas dos sujeitos, nas diferentes sessões (IES 1, IES 2, IES 3 E IES 4), que analisaram o recorte vivencial em sala de aula, estava o apontamento da postura oscilante apresentada pela Estagiária 01 (EST.01), caracterizada como uma proto-hibridação que no desenrolar do processo apontava para a hibridação descontínua (IES 1, IES 3 e IES 4) e como hibridação descontínua (IES 2). As citações abaixo ilustram esses dois posicionamentos.

EST 01 [estagiária 01], **consegui** estimular a **proto**, direcionando o APR [aprendente], dando dicas ou pistas para a construção do próprio conhecimento dele, através do reconhecimento e formação do número. A partir dos estímulos ocorre como o APR 01 o **processo de hibridação continuada**, ocasionando o reconhecimento e valorização da ação do APR 01. Só que depois ela não usa a mesma técnica, assim ocorre **descontinuação** da aprendizagem. (EST.:IES 1).

A estagiária usa primeiro a teoria, faz como tinha que fazer, como a gente aprende que tem que fazer, desafiar o nosso aluno. Mas, não continua e faz a conta pelo aluno, acreditamos que é **hibridação descontínua**, pois ela começa certo e depois faz errado. (EST.:IES 2).

Quando questionados pela pesquisadora - no momento da socialização das análises para o grande grupo - sobre quais possíveis porquês dessa flutuação de mediação externalizada pelo estagiário no mesmo contexto e em um espaço curto de tempo, os sujeitos, em um primeiro momento, levantaram hipóteses subjacentes às construções formativas e emocionais do próprio estagiário e as de cunho interacional estagiário- aluno da escola básica: “[...] por insegurança.” [EST.:IES 2] e “[...] ele foi interrompido por outras crianças... acho que ele ficou nervoso e com medo de demorar explicando e a sala fazer bagunça!” [IES 3] e ainda [...] talvez aquele aluno que estava no fundo da sala, ele não estava prestando atenção... ele não fez nada.... talvez até fazendo bagunça.... por isso que o estagiário agiu assim com ele!” [EST.:IES 4].

No desenrolar dessa discussão outras duas nuances explicativas foram se acrescentando à análise: a visão de processo e da fragilidade teórico-prática do curso de Pedagogia. [...] porque o estagiário está aprendendo, não é um professor ainda [...], ele está em construção” (EST.:IES 4) e “[...] isso é porque na Pedagogia ainda tem pouca né!? Poucas atividades de prática mesmo, de docência mesmo... aí fica difícil ser coerente... de juntar a teoria e a prática... como se diz hibridar, fazer a hibridação!” (EST.: IES 3).

Argumentos, também, envolvendo os conceitos de hibridação continua, proto-hibridação, hibridação descontínua vinculados à Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), foram evidenciados nas apresentações dos grupos que analisaram a versão em português da música “*On my way*” [Lá vou eu], (Phil Collins, 2003). O longo extrato a seguir, transcritos a partir da gravação em áudio das verbalizações de um dos representantes desses grupos, tem dupla finalidade, ajuda-nos a elucidar a interatividade híbrida traçada pelos sujeitos entre o texto musical ∞ Estágio Curricular ∞ Curso de Pedagogia e a ilustrar a composição dessa análise no processo oscilante de discussões ocorridas nos espaços dos pequenos grupos.

[...] primeiro foi colocado por uma parte do grupo que [🌀] parte do texto da música apresenta por exemplo uma **significação descontínua** né?! Quando fala assim: ‘ *e se a chuva cair não vou parar qualquer tempestade tem fim*’ **a princípio parece descontínua**, parece quebrar o processo [🌀] o texto da música como um todo parece caminhada, alguém que tinha traçado um objetivo partindo de um início até um determinado ponto só que lá no fim ele não termina, ou seja, **fazendo uma análise mais profunda** a gente pode perceber e aí o grupo como um todo concordou que apresenta tanto a questão do início que é **a proto** né?! e **a questão da continuidade** que deve ser. [...] *trazendo essa discussão nesse momento pra questão do estágio* [...] se a gente conseguisse fazer dessa música a caminhada do nosso estágio? [...] Se a gente quisesse sempre mais e colocasse de fato as nossas ideias em prática? Porque na maioria das vezes é muito difícil para alguns de nós que quando chegam na instituição [🌀] são de alguma forma podados pelo professor da instituição daquela determinada turma que diz: ‘ *Ó... devagar! Aqui não é assim!*’. Mas, são os audaciosos que conseguem colocar a sua prática o pé na estrada e conseguem fazer com que essa prática de fato tenha importância para ao nosso curso. [...] Essa música diz tudo com relação a nossa caminhada de estágio que a gente jamais, jamais deve ter medo e colocar o pé na estrada e jamais parar. Não é porque alguém diz que eu não posso colocar o meu objetivo em prática que eu vou parar. Eu vou fazer isso acontecer vou trazer a minha teoria pra dentro da sala de aula vou tentar unir a minha teoria com a minha prática, **hibridá-las**. (EST.: IES1).

Perspectiva analítica similar encontramos também nas buscas de aproximação entre o conteúdo da literatura infantil “ A colcha de retalhos” (SILVA e SILVA, 2009), os conceitos aqui em estudo e as vivências formativas no contexto de estágio. A ideia de hibridação contínua foi consensualmente evocada por todos os sujeitos “responsáveis” por essa análise. Valendo-se da trama da literatura envolvendo os personagens vó e neto, na construção de uma colcha a partir de retalhos que “insinuavam lembranças” (EST.:IES 4) de fatos vivenciados pelos personagens, esses sujeitos articularam a narração com suas diferentes trajetórias formativas.

Partindo da premissa que “por meio de nossas narrações construímos uma versão de nós mesmos no mundo” (BRUNER, 1998, p. 34), esse espaço, construiu-se como uma “catarse coletiva” em que as narrações análogas evocadas nessa atividade foram documentando e orientando os diálogos “[...] fiquei pensando que a colcha de retalhos do meu não seria tão bonita assim... não sei a de vocês [🌀] mas a minha seria até meio rasgada, devido as barreiras que encontrei na escola. (EST.:IES 4); elucidando as atividades realizadas “ isso é que está faltando na escola, atividades como esta [referindo-se a confecção da colcha de retalhos] que a criança participe, que tenha significado que faça junto” (EST.:IES 2) , as decisões que tomavam o que deixavam de tomar “[...] as vezes o problema é saber qual retalho combina com qual no estágio...nem sempre costuramos o certo e as vezes costuramos certo e não

ficamos sabendo porque ninguém vem pra você dizer” (EST.: IES 1); as (des)conecções do estágio “[...] o estágio é assim como essa colcha só que muitas vezes com vários retalhos que não se juntam não se articulam, ficam perdidos, como se diz. [🌀] não há hibridação” (EST.:IES 4).

No transcurso das apresentações, a veemência com que maioria dos sujeitos dos grupos responsáveis pela análise da tira (GOMES, 2015), rechaçou a postura do adulto, retratado na tira por uma joaninha, frente a ação do rabiscar parede da personagem Tuta – simbolicamente representando uma criança com chupeta na boca - sobre a “ameaça de pô-la de castigo”, afirmando ser uma atitude que “[...] levava a hibridação descontínua do processo de desenvolvimento natural da criança” (EST.:IES 4) e de se tratar de uma “repressão do professor” (EST.:IES 3) no momento de proto-hibridação da criança com a escrita, cerceando o potencial criativo inerente a esse processo.

Fazendo uma analogia dos personagens da tirinha com o professor–aluno, onde o professor tem um cronograma ou um roteiro de conteúdo a cumprir e por isso não permite o aluno usar a criatividade. A Hibridação do tipo proton-hibro[sic], quando a criança foi reprimida pelos rascunhos (EST.: IES 11)

Frases com afirmativas correlacionando a ação do personagem adulto da tira com a prática do professor em sala de aula, com por exemplo, “o professor [referindo-se a personagem da tira analisada] podou a aprendizagem da criança” (EST.:IES 3) e ainda “os professores reprimem a criatividade das crianças [🌀] não estão nem aí para a criatividade para o lúdico da criança” (EST.:IES 4) foram marcadamente repetidas nas sessões por vários sujeitos. Refletindo uma linha comum interpretativa da tira: o foco na postura do adulto/professor.

Análises envolvendo o ato de rabiscar a parede pela personagem criança da tira, embora não tenha sido explicitamente tomado como ponto analítico pelos sujeitos do grupo que analisou a tira, parece ser consensualmente aceito como uma ação comum do desenvolvimento infantil e que deve ser respeitada pelo professor e pela escola. Esta constatação baseia-se no registro de três citações verbais expostas nos momentos socialização, articulando o rabiscar paredes com estudos da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1996)⁸⁹: [...] ela [referindo-se a

⁸⁹ Teoria desenvolvida pelas psicolinguístas argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974). “Não se tratava de um novo método de alfabetização e sim de uma descoberta sobre como as crianças constroem suas ideias ao interagir com a leitura e a escrita. Até então pesquisador algum tinha perguntado a uma criança o que ela pensava sobre a escrita, como ela representava a escrita com a

personagem Tuta da tira} está na fase das garatujas” (EST.:IES 3); “[...] os estudos da Psicogênese estão aí e as professoras não aplicam em sala de aula” (EST.:IES 2) e “a escrita da criança passa por fases e o professor não quer respeitar!” (EST.:IES 4). No recorte dessa pesquisa, essas verbalizações sinalizam, nesse contexto, para possível hibridação teoria×prática.

Com a ideia de ampliar as discussões a pesquisadora lançou questionamentos para os diferentes grupos, sobre o porquê de o grupo ter polarizado suas reflexões em torno da ação do adulto/professor representado na tira e de ter secundarizado e/ou ignorado a reflexão pedagógica da ação da personagem Tuta – simbolicamente representando uma criança, sem também estabelecer conectividade entre as duas ações.

Além dos argumentos girando entorno das ideias já apresentadas de “repressão” e de “imposição de castigo” e de hibridação descontínua, para justificar a preferência das análises centralizadas na ação do professor, um dos sujeitos (EST.:IES 2) levanta outra justificativa afirmando que continuam existindo na escola o culto ao “aluno bonzinho” compreendido como aquele que tudo aceita e que tudo faz de forma disciplinada.

[...] apesar de todo o discurso de que o aluno tem que participar [☺] ser ativo, o que todo professor quer mesmo é um aluno bonzinho.... quietinho, que faça tudo certo [☺] como na tira... e aqui na universidade também é assim (EST.:IES 2)

Esses diferentes elementos elaborados pelos sujeitos, até esse ponto da análise, ancorados na ressemantização⁹⁰ dos conceitos da Teoria da Hibridação Sociocultural, atribuindo-lhe significados, sentidos, acepções pedagógicas na explicitação das vivências em espaço de estágio curricular inicia um processo de autorização científica de comprovação do potencial explicativo dessa Teoria na interpretação das (des)conexões e das (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais no Brasil. Sugerem também para o seu potencial propositivo no levantamento de indicadores para a configuração curricular em que o

qual interagia em seu meio social, e como essas ideias evoluíam” (BRANCO, 2009, p.66). Disponível em http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_branco.pdf.

⁹⁰ “Atribuição de novo significado, sentido ou nova acepção a um termo, palavra ou frase. Revisão de sentido de uma palavra, termo ou frase para determinados fins (por exemplo, para atender a um contexto linguístico/literário [textual e/ou verbal] , social e/ou científico.” (GELASSEN, 2016). Disponível em: <http://www.achando.info/significado/66396/ressemantizacao.html>. Acesso em 11 de outubro de 2016.

estágio no curso de Licenciatura em Pedagogia seja tomado como espaço de hibridação entre teoria e prática no contexto dessa formação, questões que norteiam essa tese.

6.4 PAINEL INTEGRADO. O SEMÁFORO DO CURSO DE PEDAGOGIA: O QUE HÍBRIDA E O QUE PRECISA HIBRIDAR.

Ao começar a atividade do Semáforo do Curso de Pedagogia, a pesquisadora convidou os sujeitos a se posicionarem em forma de círculo no centro da sala, procedendo, em seguida a atividade identificada como “o lápis” que transita entre trabalho corporal, a musicalidade, a ludicidade e a construção identitária pessoal e social. O encaminhamento metodológico consistiu em: primeiro, trabalhar os versos da música “o lápis” em forma de jogral; segundo, trabalhar a oscilação do volume da música a partir do acordo simbólico da posição da altura da mão da pesquisadora - mão posicionada acima da cabeça recitar/cantar em voz alta; a mão na altura do rosto, voz no tom de normal, mão abaixo dos ombros, voz baixa - ; terceiro, ensinar a melodia da música; quarto ensaiar os movimentos corporais que acompanhavam a música e quinto realizar a atividade.

Como pano de fundo dessa atividade o desafio: de se trabalhar essa metodologia no espaço dinâmico do tempo que correspondia a no máximo dez (10) minutos. Desafio cumprido em todas as sessões.

Além do objetivo de se trabalhar com os sujeitos movimentos corporais e musicais depois de um espaço de tempo sentados, objetivava-se também, proporcionar vivências do fazer hibridar prática \times teoria e teoria \times prática e reflexionar sobre as escolhas e realização de atividades pedagógicas no espaço do estágio curricular tendo como perspectiva a pluralidade do ato de aprender, buscando envolver as suas múltiplas e híbridas dimensões e, não apenas centrada no diálogo com os conteúdos escolares.

Com a intencionalidade de aprofundar as discussões ocorridas até o momento e de oportunizar vivência de encaminhamento metodológico construído a partir de matriz híbrida, a pesquisadora simultaneamente a realização da atividade “o lápis” lançava questões tais como: quais aprendizagens e/ou conteúdos escolares podem ser trabalhados com essa metodologia? Quais áreas dos conhecimentos estão

envolvidas? Em que ano e/ou faixa etária sua aplicabilidade seria pertinente? Quais as implicações contextuais para a sua realização?

O conjunto das discussões desencadeadas nesse contexto, apontaram para duas direções: a primeira para a necessidade de mudança estrutural do Curso de Pedagogia, nas vozes de alguns sujeitos: “a Pedagogia precisa mudar urgentemente... tudo...digo mudar de forma geral, profunda mesmo [☹] pra o estagiário ter mais autonomia...” (EST.:IES 4) e ainda “ o nosso curso não prepara a gente pra ser professor, pra fazer as atividades de professor em sala de aula. Mas, o nosso curso é pra atuar como professor[...] tá errado isso!” (EST.: IES 1); a segunda para necessidade de se incluir nos planejamentos, projetos e programas do curso de formação e das Escolas Básicas outros atributos inerentes à condição humana como a criatividade, o desejo, a ludicidade e a emoção. As citações abaixo ilustram esses posicionamentos.

Alguém uma vez me falou que a escola é um lugar triste eu concordo... como se é feliz se fazendo todo dia a mesma coisa sempre, cópia, livro, caderno ... os professores não deixam a gente fazer atividades diferentes, não [☹] com criatividade, lúdicas [☹] querem que no estágio a gente faça como eles, da forma deles! (EST.: IES 1);

[...] a escola tem que trabalhar a leitura e a escrita, mas também precisa trabalhar a criatividade, sentimentos [☹], não só os valores, mas também... os desejos, a brincadeira, assim as coisa boas da vida também (EST.: IES 4)

A proposta seguinte: construção de um semáforo pedagógico do curso de Pedagogia com o foco no Estágio Curricular, composto por quatro coordenadas de cores: verde, significando as aprendizagens construídas até o momento curso/estágio; vermelho, as dificuldades, amarelo o que necessitava melhorar nesses espaços formativos e o azul, o que deveria ser evitado.

Nessa elaboração utilizou-se a metodologia de Painel Integrado. A pertinência dessa escolha metodológica, justifica-se “[...] quando o objetivo de aprendizagem é discutir informações sobre as quais se julga necessário haver um consenso mínimo, obtido a partir de intensa participação na discussão grupal (OLIVIERA, CSIK, MARQUES, 2015, p.12).

Nesse arranjo metodológico, quatro (04) grupos eram necessários para realização do semáforo. Para essa composição utilizou-se a técnica lúdica “canção para unir” (vide apêndice), partindo da ideia de que a intenção não era dividir a sala

em pequenos grupos, mas era unir pessoas em grupos, para discutir questões de interesse de todas / todos.

Cada grupo recebeu uma faixa de papel correspondente a uma das cores do semáforo pedagógico, que orientavam o foco da discussão a ser realizada por aquele grupo, por exemplo, o grupo que recebeu a faixa na cor verde, discutiria as aprendizagens ocorridas no curso e no estágio.

Coerente como os procedimentos do painel integrado, no momento das discussões “ [...] não se escolhe um único relator de conclusões. Todos, sempre a partir da decisão grupal, elaboram uma síntese que lhes dará condição de atuar na fase seguinte” (OLIVIERA, CSIK, MARQUES, 2015, p.11). Após essa primeira discussão - com a duração de em média 12 minutos - cada sujeito assumiu uma letra do alfabeto, e na segunda fase, criou-se outra configuração dos grupos a partir das letras assumidas, assim “ todos os da letra ‘A’ formam um novo grupo, todos os da letra ‘B’ também, e assim por diante” (loc. cit.). Procedeu-se nova rodada de discussões tendo como base a elaboração da síntese de cada integrante, elaborada na primeira fase.

A terceira e última fase do Painel Integrado é o plenário, espaço em que ocorreu a discussão mais ampla e integradora dos pontos discutidos nos grupos. Para finalizar a pesquisadora recolheu as sínteses escritas pelos sujeitos/grupos. O Quadro 12 apresenta esses pontos levantados e discutidos nas diferentes sessões, pelos sujeitos, em cada IES.

QUADRO 12. SISTEMATIZAÇÃO DO SEMÁFORO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DO ESTÁGIO CURRICULAR.

	GRUPO IES 1	GRUPO IES 2	GRUPO IES 3	GRUPO IES 4
D I F I C U L D A D E S	1. Ser aceito na escola; 2. Conquistar a confiança e a atenção dos alunos; 3. Estrutura da Escola; 4. A falta de comunicação entre os membros da escola e os professores de estágio 5. Resistência dos professores e da instituição; 6. Indisciplina dos alunos e falta de interesse; 7. Desvalorização do estagiário.	1. Professores que dão ênfase a sua linha de pesquisa ao invés de seguir a disciplina; 2. Muito tempo para matérias sem relevância (necessidade de ajuste curricular); 3. Professores pensarem que só tem a matéria deles; 4. Aulas expositivas demais e seminários contínuos; 5. Oferta de apenas uma matéria (que seria optativa) nos horários livres que serviriam para	1. Conteúdo da escola Básica fragmentado para os estagiários. Chegamos na sala e pegamos uma sequência em andamento; 2. Tempo para aprofundar o conhecimento, devido a busca financeira por parte dos estudantes para auxiliar e manter família; 3. Falta de Interesse de alguns alunos.; 4. Falta de participação da família;	1. Falta de valorização pelo professor ao estagiário; 2. Falta do apoio pedagógico; 3. Falta de experiência; 4. Falta de oportunidade em sala de aula para o estagiário; 5. Preconceito ao estagiário; 6. Falta de acompanhamento em pequenos casos.

	<p>8. Salas superlotadas, 9 Falta de acompanhamento por parte da família e da professora titular na sala de aula. 10. Tempo curto para inovação e planejamento; 11 Recursos indisponíveis; 12. Abismo entre IES e Unidade Escolar</p>	<p>cursar uma disciplina eleita por nó, mas esta matéria, por falta de opção, acaba se tornando obrigatória; 6. Não existe comunicação, entre coordenação e alunos, não ficamos sabendo de eventos, de inscrições para palestras e colóquios, entre outros.</p>	<p>5. Falta de interdisciplinaridade entre conteúdos – estágio x curso.</p>	
MELHORAR	<p>1. A criatividade; 2. A oratória; 3. Comunicação; 4. Dedicação; 5. Postura (em determinadas situações) 6. Maior valorização dos estagiários pela instituição; 7. Diálogo entre a escola e a universidade. 8. Objetivo educacional; 9. Estrutura: organizacional e física. 10. Planejar de acordo com a realidade da escola. 11 Buscar outras alternativas de prática de estágio. 12 aproximação entre professor da IES e professor do estágio. 13 Comprometimento por parte de todos.</p>	<p>1. As matérias de Metodologias são frágeis, pois algumas se embasam na teoria deixando a prática de lado e outras, no entanto focam na prática e a teoria se perde. 2. Acrescentamos à essa questão a metodologia dos próprios professores que inserem o conteúdo muitas vezes pela obrigatoriedade do currículo sem dar uma significação</p>	<p>1. Período de permanência do Estágio – semana inteira 2. Conhecimentos mais amplos e não uma fragmentação por dia.</p>	<p>1. Mais socialização; 2. Mais aulas lúdicas; 3. Relacionar teoria e prática por meio da ludicidade; 4. Melhorar a relação professor-aluno e estagiário; 5. O professor valorizar a presença do estagiário; 6. Dar oportunidades aos estagiários. 7. Menos colagem; 8. Ampliar o desenvolvimento do aluno; 9. Respeitar o tempo de aprender de cada aluno; 10. Professor regente promover o respeito para com o estagiário (dando o exemplo); 11. Melhorar a confiança entre escola básica/professor/estagiário.</p>
APRENDIZAGENS	<p>1. Ter auto-controle; 2. Ter afeto pelos alunos; 3. Respeito entre professor e aluno; 4. Relação estagiário-professor; 5. Domínio de sala. 6. Exercer função de professor; 7. Lidar com diferentes tipos de alunos. 8. Adquirir experiências; 9 Novos métodos com o professor titular. 10. Da real situação de pisar no chão da sala de aula. 11. A troca de saberes com os alunos.</p>	<p>1. Ampla visão das teorias; 2. Foca na visão sócio histórica do aluno; 3. Enfoque na formação humana do estudante (Filosofia e Sociologia); 4. Estudo das teorias a luz dos próprios autores; 5. Oferta de programas que podem acrescentar na formação do acadêmico – PIBID / Iniciação Científica; 6. Oferta de disciplina optativa nas férias</p>	<p>1. Processo de hominização; 2. Teorias da Educação; 3. Metacognição (aprende a aprender); 4.. Leitura da realidade; 5. Observação da diversidade; 6. Diferença do professor na vida; 7. Aprendizagem significativa; 8. Consciência do eu e do outro.</p>	<p>1. Utilizar diversos materiais lúdicos; 2. trabalho em que o aluno é o centro (faz parte do contexto) 3. Passar tranquilidade (não gritar); 4. Abrir espaço para os alunos nas atividades construir com eles; 5. Inclusão não funciona.</p>
EVITAR	<p>1. A falta de Planejamento; 2. Comodismo; 3. O tradicionalismo constante;</p>	<p>1. Distanciamento entre teoria e prática; 2. Distanciamento entre professor e aluno;</p>	<p>1. Falta de ética; 2. Contradições entre escola básica e universidade; 3. Paternalismo.</p>	<p>1. minimizar as ações dos estagiários; 2. dar aulas para uma turma que não conhecemos.</p>

A R	4. O desrespeito. 5. Autoritarismo (chantagem do professor com o aluno) 6. Ser auto-suficiente; 7. Despreparação ao estagiar; 8. Levar problemas pessoais para a sala de aula. 9 A reprodução; 10. Planejar usando apenas o plano "A". 11. Preconceito e a resistência.	3. Repensar o currículo para evitar essa desconexão entre as disciplinas; 4. Desorganização.		3. Auxiliar apenas crianças com dificuldades; 4. Carga horária excessiva sem praticar nada.
----------------	--	---	--	--

FONTE: A autora (2016).

Neste momento, faz-se necessário explicitar que a intencionalidade da elaboração do semáforo pedagógico não se fundamenta na crítica de cunho denunciatório de problemas específicos de cada curso/estágio de Pedagogia e nem na comparação valorativa entre os campos de estudo. Mas, em fazer avançar a compreensão da complexa rede de continuidades e descontinuidades híbridas entre teoria×prática, abrindo-se espaço para o cotejamento de similaridades entre os cursos e de esclarecimento das especificidades inerentes aos contextos e, assim melhor circunscrever os indicadores (vide cap. 7) que substanciarão, em um futuro próximo⁹¹, proposta de estágio como espaço de hibridação teoria×prática

Posto esse esclarecimento, pergunta-se: no recorte do objetivo desse estudo, o que releva a análise articulada entre os dados coletados na atividade semáforo pedagógico e as categorias relacionais circunscritas nesta tese?

Desta travessia entrecruzada entre os dados/semáforo e categorias relacionais /tese - DCNPED × PCPED; IES × Escola Básica; componente teóricos × Estágio Curricular; Metodologias × estágio; conteúdos da formação × conteúdos do Ensino Fundamental; tempo curricular × tempo do estágio; acompanhamento do estágio × avaliação do estágio; formação do formador × docência – emergiram mais dois (02) pontos relacionais: o primeiro, relação professor/a da Escola Básica × estagiários e o segundo, alunos da escola básica × estagiário, que diante da constante evocação oral e escrita (desses dois pontos) pelos sujeitos das quatro (04) IES, revelou-se,

⁹¹ Vislumbra-se que a partir dos indicadores levantados nesta tese, possa-se construir, implementar, acompanhar e avaliar - na coletividade dos professores do curso de formação de professores da IES, em que a pesquisadora possui vínculo profissional, - proposta em que o estágio curricular seja espaço de hibridação teoria×prática.

nesse espaço analítico como categorias, substanciando-se com as oito (08) já em estudo, ampliando a lupa analítica dessa tese.

Ao se debruçarem no eixo do semáforo pedagógico “dificuldades”, três (03), dos quatro grupos (IES 1, IES 3, IES 4) centralizaram o olhar nas relações que permearam suas vivências no Estágio Curricular, como por exemplo, “indisciplina dos alunos e falta de interesse” (EST.:IES 1), “conteúdos da Escola Básica fragmentado para os estagiários” (EST.:IES 3) e “falta de valorização pelo professor [referindo-se ao professor da Escola Básica] ao estagiário” (EST.:IES 4). E, um (01) grupo (IES 2) focalizou em questões que envolvem o curso de Pedagogia em suas relações no contexto formativo na IES, a exemplo “professores que dão ênfase a sua linha de pesquisa, ao invés de seguir as disciplinas” e também “ muito tempo para matérias sem relevâncias” (EST.:IES 3).

Embora usando de termos distintos como “ser aceito na escola”, “desvalorização” “resistência”, “não existe comunicação”, “falta de interesse”, “falta de apoio pedagógico”, “falta de acompanhamento”, “preconceito ao estagiário”, “falta de oportunidades” os quatro grupos de sujeitos destacaram com relevante representatividade questões inerentes a categoria relacional $IES \propto Escola$ - perpassando pelas relações interpessoais dos sujeitos envolvidos nesse contexto - como uma das maiores dificuldades vivenciadas no estágio curricular.

As vozes desse grupo de sujeitos, juntam-se à de vários pesquisadores dentre eles: Gatti e Barreto (2009) Pimenta e Lima (2004), Lüdke (2010), Diniz-Pereira e Silva (2010), apontando para a fragilidade das parcerias formativas travadas entre IES e a Escola Básica, nos cursos de Pedagogia em nosso país. Revelando-se, também como um indicador que necessita ser redimensionado, para tornar-se realidade, na composição da proposta híbrida aqui objetivada.

No conjunto analítico desta tese, os pontos de hibridação advindos dessa categoria parceria $IES \propto Escola$ Básica que emergiram na primeira base de coleta de dados, análise documental de quatro PCPED, como possíveis hibridações contínuas e que no crivo da segunda base de dados, as entrevista com os formadores, apresentaram-se como proto-hibridação com mescla entre descontínua (IES 1), contínua (IES 3 e IES 4) e oscilante entre esses dois polos (IES 2), revelaram-se nessa terceira base de dados como hibridação descontínua, marcadamente sinalizada pelos grupos dos sujeitos/ estagiários das diferentes IES, localizando-a em três (03) dos quatro itens do semáforo pedagógica referentes: (i) dificuldade, “abismo entre IES

e Unidade Escolar” (EST.:IES 1); (ii) melhorar, “confiança entre escola básica/professor/estagiário” (EST.:IES 4); (iii) evitar, “contradições entre escola básica e universidades” (EST.:IES 3).

Ainda no eixo dificuldades, registrou-se questões relacionadas a categoria tempo curricular \propto tempo de estágio, como falta de “tempo para aprofundar os conhecimentos’ (EST.:IES 3), em sua dimensão híbrida – justificando-a a partir da situação financeira das/os alunas/os de Pedagogia que diante de questões de sobrevivência e da implacável necessidade de manter financeiramente a si e aos seus familiares, deixam de realizar e/ou as realizam de forma aligeiras sem o devido movimento oscilantes de estudo \propto reflexão \propto aprofundamento \propto planejamento \propto criação \propto avaliação \propto realização \propto avaliação \propto reorganização inerentes ao ato de aprende e de aprender a ensinar, algumas proposições/atividades/projetos/estudos do estágio curricular e do curso de Pedagogia, reconhecidas pelos sujeitos como “[...] de vital importância para nossa aprendizagem. “(EST.:IES 3).

A correlação entre o perfil da/o aluna/o trabalhadora/or do curso de Pedagogia com as lacunas de aprendizagens apresentadas no espaço de Estágio Curricular, discutida pelos sujeitos/estagiários, também foi apontada pelos formadores (cap. 5), com uma das emblemáticas implicações sociocultural que desencadeiam hibridações descontínuas no estágio e no Curso de Pedagogia. Constituindo-se como mais um indicador no processo de pensar um proposta formativa de hibridação teoria \propto prática.

Ainda, faz-se necessário abordar dois pontos levantados pelos sujeitos: o primeiro, “salas superlotadas” e o segundo “falta de estrutura da escola [referindo-se a estrutura física]”⁹², ambos apontados pelo sujeitos EST.:IES 1. Embora, esses dois pontos, não tenham sido diretamente citados pelos demais grupos de sujeitos, parte-se nesse estudo da compreensão de que não se tratam de questões pontuais, mas ainda uma realidade presente em muitos contextos escolares, cujas raízes histórica-política são antigas, profundas e permeiam a emblemática relação atual entre financiamento para a educação e sua real aplicabilidade.

Ademais, as questões de superlotação das salas de aula e da falta estrutura das escolas, tal qual se apresenta na atualidade, podem envolver e desencadear outras problemáticas sinalizadas pelos sujeitos dessa pesquisa: “falta de interesse do

⁹² Os pontos “salas superlotadas” e “a falta de estrutura da escola” foram didaticamente alocados no Quadro 13, na categoria “outra”, por questões discutidas no parágrafo acima e diante da transversalidade de sua problemática.

aluno“ (EST.:IES 3), “a não realização de aulas mais lúdicas [...] e criativas” (EST.:IES 4); “indisciplina” (EST.:IES 11), “desorganização” (EST.: IES 2), “desmotivação dos professores da escola.” (EST.: IES 2).

Entre as discussões e reflexões que envolveram o eixo do semáforo pedagógico “Melhorar”, evidenciou-se um destaque significativo, sinalizado por dois grupos de sujeitos (EST.:IES 1 ; EST.:IES 4), para questões que envolvem a relação IES \propto Escola Básica. Os depoimentos (vide apêndice) entrecruzados desses dois grupos apontam para os descompassos, as hibridações descontínuas dos processos de diálogo coletivo e/ou de abertura de diálogos de parceria entre esses dois campos de formação de professores.

Essas lacunas na parceria IES \propto Escola Básica, ressaltadas pelos sujeitos e denominada por um deles como “falsa parceria” (EST.:IES 1), já foram pontuadas por diversos estudos e pesquisas, em destaque, os fomentados pelo Observatório da Educação (OBEDUC)⁹³, proposto em parceira CAPES/INEP/SECADI⁹⁴, com o objetivo de [...] proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica”. (CAPES, 2008, s/n), como por exemplo, o projeto “Parceria universidade-escola: múltiplos olhares para o letramento-numeramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPGE/Universidade São Francisco, 2011), sinalizam para o distanciamento e/ou desconhecimento e do baixo impacto dos resultados de pesquisas atuais que orientam e apresentam alternativas possíveis de efetividade dessa parceria.

No conjunto das possibilidades organizativas de “formação interpares” (NÓVOA, 2013, p. 206), advindos do processo de parceria, destaca-se atualmente três (03): a primeira, a constituição de “comunidades de aprendizagem” (COCHRAN-SMITH, 1999, dentre outros) e/ou “comunidades de aprendizagem profissional” (HARGREAVES, 2004), em linhas gerais, ambas comunidades, compreendem espaço de aprendizagem coletiva, investigativa e permanente na busca conjunta de reflexão, criação e implementação de alternativas sustentáveis das demandas emergidas da comunidade (HARGREAVES, 2004); de “grupos colaborativos” (PARRILLA,1996; ARNAIZ, *et al* ,1999; PASSOS, *et al* , 2006; NACARATO, *et al* , 2016; dentre outros) compreendidos como um grupo em que “ todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é

⁹³ Instituído pelo decreto no. 5.803, de 08 de junho de 2006.

⁹⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses (DAMIANI, 2008, p.2014) e de “criação de espaço híbridos na formação de professores permeado pela ideia de um terceiro espaço (ZEICHNER, 2010), “[...] que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ibidem, p. 487).

Outras relações híbridas, também foram tomadas como questões que necessitam “melhorar” (vide quadros nº 11 e nº 12) no contexto de estágio curricular, a saber: DCNPED×PCPED (EST.:IES 3 e EST.:IES 1); Componentes Curriculares Teóricos×Estágio (EST.:IES 1 e EST.:IES 4); Metodologias× Estágio (EST.:IES 1, EST.:IES 2 e EST.:IES 4); Conteúdos da Formação× Conteúdos do Ensino Fundamental (EST.:IES 1 e EST.:IES 4); Formação do Formador× Docência (EST.:IES 2).

A citação abaixo, depreendida das sínteses escritas (vide apêndice) pelo grupo de sujeitos da IES 2, evidencia uma análise conjunta de duas categorias dessa tese, Metodologias×Estágio e Formação do Formador×Docência. Esses entrecruzamentos categoriais apontam para duas inferências de resultados: a primeira para a hibridação contínua do olhar interpretativo desses sujeitos ao perceber e traçar analiticamente os caminhos interfaceados, implicativos e híbridos das questões que envolvem as desarticulações teoria-prática entre os componentes curriculares denominados Metodologias com os procedimentos metodológicos utilizados pelos formadores no momento de mediação dos conteúdos e das escolhas e do trabalho significativo dos conteúdos para a formação docente; a segunda para a hibridação descontínua da identidade formativa do conjunto dos componentes curriculares metodologias que ora, revela-se como exclusivamente prático, ora só teórico, subjugando a sua identidade híbrida teórico×prática.

As matérias de Metodologias são frágeis, pois algumas se embasam na teoria deixando a prática de lado e outras, no entanto focam na prática e a teoria se perde. Acrescentamos à essa questão a metodologia dos próprios professores que inserem o conteúdo muitas vezes pela obrigatoriedade do currículo sem dar uma significação.(EST.:IES 2).

Ainda, no transcurso dessa atividade, quando convidados a sistematizarem coletivamente sobre as “aprendizagens” construídas até o momento no estágio curricular e no curso de Pedagogia, os quatros grupos de sujeitos transitaram por

caminhos analíticos que convergiram para duas linhas de respostas: uma predominantemente focada nas aprendizagens construídas no espaço formativo da IES (EST.:IES 2 e EST.:IES 3), circunscrevendo aprendizagens com nuances mais epistemológicas, tais como: “ampla visão das teorias”, “processo de humanização”, “ênfase na formação humana dos estudante”, “metacognição (aprender a aprender)” “consciência do eu e do outro”. E, a outra linha com predominância nas aprendizagens advindas da inserção na escola básica (EST.: IES 1 e EST.:IES 4) envolveu aprendizagens constituídas na mescla: metodologia e interação, como por exemplo: “ter afeto pelos alunos”, domínio de sala”, “passar tranquilidade (não gritar)”; exercer função de professor”, lidar com diferentes tipos de alunos” utilizar diversos materiais lúdicos”.

Nesse espaço de pensar sobre as aprendizagens, o programa governamental voltado para o fomento de iniciação à docência PIBID e Iniciação Científica foram evocados (EST.:IES 2) como espaços que vem acrescentando aprendizagens à formação, constituindo-se como experiências significativas de docência.

Frente à proposição da atividade do semáforo pedagógico, o que “evitar” no contexto do Estágio Curricular no curso de Pedagogia, percebeu-se uma clara posição reivindicativa dos quatro grupos de sujeitos, de replanificação das relações entre IES \propto Escola Básica, para que se constituíssem como menos estranhas, distantes e descontinuas no momento do estágio.

Vinculadas diretamente a essa desconexão entre os contextos formativos, estão outras situações mencionadas pelos sujeitos que necessitam ser evitadas, tais como: “distanciamento entre teoria e prática” (EST.:IES 2); “contradições entre escola básica e universidade” (EST.:IES 3), “despreparação ao estagiar” (EST.:IES 1), “carga horária excessiva sem praticar nada”(EST.:IES 4).

Quadro 13 apresenta a visualidade dos achados no semáforo pedagógico, discutidos acima, organizado distributivamente pelas categorias dessa tese. Os números utilizados correspondem aos pontos explicitados no Quadro 11. No fulcro dos seus dados evidenciam-se que as hibridações descontínuas nas relações IES e Escola Básica, apresentam-se, para esse grupo de estudo, como a dificuldade mais latente no contexto do Estágio Curricular, constituindo-se também como o mais emergente e urgente para ser evitado.

QUADRO 13. CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS NA ATIVIDADE SEMÁFORO PEDAGÓGICO

CATEGORIAS		I E S					I E S					I E S					I E S			
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
DCNPED ∞ PCPED	D I F I C U L D A D E S		1 5			M E L H O R A R	8 11		1		A P R E N D I Z A G E N S		5 6			E V I T A R		3		
IES ∞ ESCOLA BÁSICA		1 4 11 12			2 3 4		6 7 9 12 13			1 4 5 6 10 11				5			11	4	1 2	1
COMPONENTES CURICULARES TEÓRICOS ∞ ESTÁGIO			3 6				1 2 3 4			3 7 8		1	1 2 3	1 2 3 7 8				1		
METODOLOGIAS ∞ ESTÁGIO							5	1		2		4 5 6 9		4	1 2 3 4		1 3 5 7 10			2
CONTEÚDOS FORMAÇÃO ∞ CONTEÚDOS ENSINO FUNDAMENTAL				1 5			10		2			10	4				9			
TEMPO CURRICULAR ∞ TEMPO DE ESTÁGIO		1 0	2	2						9										4
ACOMPANHAMENTO DO ESTÁGIO ∞ AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO		9			6															
FORMAÇÃO DE FORMADOR ∞ DOCÊNCIA			4					2												
PROFESSOR ESCOLA BÁSICA ∞ ESTAGIÁRIO		5 7			1 5							9		6	5		2 6 8			
ALUNO ESCOLA BÁSICA ∞ ESTAGIÁRIO		2 6		3								2 3 7 11			5		4	2		3
OUTRA		3 8		4											5					

FONTE: A autora (2016).

A análise híbrida desses dados acima apontam para o seu encadeamento envolto de ligações tênues com as demais questões assinaladas como limitadoras das ações docentes: tais como, as dificuldades de relações interpessoais entre professores/alunos/gestores do campo de estágio com o estagiário; as fronteiras entre

componentes curriculares teóricos e estágio curricular; os descompassos entre conteúdos da formação e os conteúdos mediados no estágio e o tempo formativo planejado pela IES e o tempo formativo organizado pela Escola Básica.

Os desafios, apresentados de forma panorâmica no Quadro 13, na constituição de outra concepção, de outro caminho metodológico, de Estágio Curricular como espaço de hibridação teoria×prática, impulsionaram o olhar investigativo dessa tese, para além do já instituído momento de estágio, para além das trezentas (300) horas estabelecidas nos marcos legais, para além das orientações de um ou dois professores/formadores da IES e para além das parcerias informais e/ou reduzidas a assinatura de um termo formal sem maiores compromissos formativos entre IES×Escola Básica. Indicando que pensar em outra constituição do estágio curricular implica pensar em outro/outros/desenho/s formativo/s para o curso de Pedagogia que respondam a necessidades da formação como espaço de hibridação teoria×prática.

6.5 CENTRO DE AVALIAÇÃO QUESTIONÁRIO. EU E O MEU ESTÁGIO CURRICULAR: ENLACES E DESENLACES

A última atividade do curso foi a aplicação de um questionário, denominado como “Questionário Misto” em coerência com os aportes híbridos dessa tese e com a sua composição organizativa que mescla questões abertas e fechadas, convergindo para análise qualitativa e quantitativa.

A abertura metodológica, do fazer hibridar concomitantemente dados qualitativos e quantitativos, impulsionou, nesse ponto da análise, o diálogo com outros movimentos metodológicos, os Métodos Mistos compreendidos como uma metodologia que “coleta, analisa e integra, de modo persuasivo e rigoroso tanto dados qualitativos quanto os quantitativos. [...] Em combinação, proporciona um melhor entendimento dos problemas de pesquisa do que cada uma das abordagens isoladamente” (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013, p.22)

Com um conjunto de dez (10) questões, sendo 07 (sete) abertas e três (03) fechadas, sua aplicação tinha propósito prognóstico⁹⁵, que consistiu em após a

⁹⁵ Termo compreendido como: “Que consiste na suposição do desenvolvimento futuro de um processo; suposição sobre o resultado de um processo que pode apontar circunstâncias, acontecimentos e/ou situações futuras; que traça o provável desenvolvimento futuro ou o resultado de um processo”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/prognostico/> . Acesso em 17/10/2016.

apresentação dos pressupostos epistemológicos-metodológicos da Teoria de Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), a participação em atividades desenvolvidas a partir de matriz híbrida, envolvendo algumas metodologias ativas e as discussões coletivas em pequenos grupos e em plenárias, analisar se nas respostas elaboradas em foro individual, sobre as vivências teoria \propto prática no estágio Curricular, os sujeitos respaldavam os seus argumentos explicativos em fundamentos e/ou conceitos dessa teoria.

A riqueza dos dados coletados advindos das respostas contidas no questionário - não se esgotam na proposta analítica delineada para essa pesquisa - hibridam-se com outras questões do cenário formativo que ainda carecem de estudo, por exemplo as possíveis diferenças entre o estágio curricular realizado na instituição pública e na instituição privada. Mas, por ora, vale ressaltar novamente que, o foco basilar desta atividade, foi desvelar nas respostas o potencial explicativo da teoria em voga mapeando seu potencial prospectivo no levantamento de indicadores para a sistematização futura de proposta de estágio curricular em que coexistam teoria \propto prática.

Do universo de setenta e nove (79) sujeitos que participaram desse curso, setenta e seis (76) responderam e fizeram a devolutiva do questionário. Os outros três (03), pertencentes ao grupo de sujeitos da IES 2, receberam o questionário, mas não responderam com a justificativa da necessidade de ausentar-se mais cedo por questões profissionais.

Na fase de preparação dos dados para a análise, as respostas dos questionários mistos foram transcritas na íntegra, pela pesquisadora, e, organizadas em quatro (04) documentos, um para cada campo de estudo, localizados nos apêndices dessa tese, com o título de “protocolo de transcrição dos questionários mistos”. Na composição desses protocolos e no processo de análises desses dados, utilizou-se na identificação individual dos sujeitos as abreviaturas apresentadas no quadro 10. Empregou-se também as notações e simbologias de transcrição detalhadas no quadro 06 do cap. 5.

A primeira e a segunda perguntas, com formatação fechada, buscaram traçar o perfil de cada sujeito, tanto com relação ao gênero, estado civil, faixa etária, ano de

ingresso no curso, turno do curso⁹⁶, disciplina de estágio em curso, quanto às relacionadas às experiências na área de Educação.

No processo de análise desses dados, advindos do conjunto de respostas das questões um (01) e dois (02), passaram por um tratamento analítico quantitativo, apresentando-se em forma de percentual calculados a partir da base referencial do número total dos sujeitos respondentes do questionário misto. Os itens a seguir detalham cada um dos resultados;

- a. **Quanto ao gênero**, declaram-se como: (i) do sexo feminino, sessenta e oito (68) sujeitos; (ii) do sexo masculino cinco (05); (iii) não fez declaração um (01). O cotejamento desses dados revelou a marcante presença feminina no Curso de Pedagogia, representada pelo percentual de 89,47% dos sujeitos que se posicionaram como do sexo feminino. Apontando para uma hibridação - que no chão da história da educação e da profissionalização da mulher - revela-se como continua. Visto que, o entrecruzamento entre docência/magistério e profissão feminina já vem sendo discutidos e estudados em diversas pesquisas (ALMEIDA, 1996; CATANI, 1997; FREITAS, 2000; VIANNA, 2001, dentre outros) que sinalizam para “[...] o Magistério ter se constituído (ainda agora) em uma profissão predominantemente feminina” (TORALES, 2006, p.357);
- b. **Quanto ao estado civil**, quarenta e um (41) dos sujeitos, identificaram-se como solteira/o, correspondendo ao percentual de 53,94%; vinte nove (29) como casada/o, representando 38,15% dos sujeitos; um (01) como solteira/união estável e cinco (05) não responderam. Esses dados, ao revelar que na maioria desse grupo de sujeitos/estagiários de Pedagogia são ou declara-se como “solteiros”, reafirma aos resultados de outros estudos, dentre eles destaque, que analisaram o estado civil dos estudantes de Pedagogia. O olhar analítico desse possível “adiamento da nupcialidade” (GUTIERRES, *et. al.*, 2012) direcionou-se para alguns argumentos utilizados pelos sujeitos desse estudo [registrada na questão 03] circunscrevendo como uma das prováveis repostas.
- c. **Quanto ao ano de ingresso no curso**, apresenta um intervalo de tempo que varia entre 2011 a 2015, com o seguinte detalhamento de registros por IES: na UESPI, 2011 e 2012; na UFPR, 2011, 2012 e 2013; na PUCPR, 2014 e na UP,

⁹⁶ Dados já apresentados no início desse capítulo [no espaço da discussão sobre a identificação dos sujeitos].

2015, apresentando um (01) registro do ano de 2014. Esses dados dialogam com as questões atuais que envolvem o cotidiano formativo dos cursos de Pedagogia (e dos outros cursos Licenciaturas) principalmente nas IES públicas, a “dessemestralização”, marcadamente expressa pelas dificuldades pedagógicas - “ choques de horários”; ofertas reduzidas de disciplinas em espaços de tempo e físicos alternativos, corpo docente reduzido para a grande demanda, dentre outras - e financeiras – entraves na conciliação do tempo curricular com o tempo de exercício de atividades profissionais exercidas pela/o alunas/os, e outras;

- d. **Quanto à faixa etária**, a escala de idade variou entre 18 anos (UP) e 48 anos (UFPR). Sendo que cinquenta e nove (59) dos sujeitos encontram-se na faixa etária de trinta (30) anos ou abaixo de trinta, tendo a sua maior incidência, em termo de proporcionalidade, a UFPR - do total de dez (10) sujeitos, nove (09) encontram-se nessa faixa - e treze (13) sujeitos, encontra-se na faixa etária acima de trinta (30) anos, também em termos proporcionais sua maior ocorrência foi na PUCPR - do total de sete (07) sujeitos, três (03) localizam-se nesse intervalo – ; quatro (04) sujeitos não registram a idade.
- e. **Quanto à atuação profissional**, quarenta e dois (42) sinalizaram que exercem atividade profissional remunerada, sendo que vinte (28) com atuação em sala de aula – professor (1), auxiliar de professor (12) e estagiário remunerado (15) - e quatorze (14) em outras atividades, a saber: autônomo (1), religioso (1), doméstica (2), telefonista (2), policial militar (1), auxiliar de biblioteca (3), produção de material didático (1) educador social (1) secretária (1) assistente comercial (1); trinta (30) sujeitos assinalaram que não trabalham de forma profissional remunerada, destes 50% declaram serem bolsista de Programas Federais como o PIBID e Programa Brasil Alfabetizado, e quatro (04) não responderam.

Do entrecruzamento híbrido entre os dados faixa etária e os da atuação profissional, depreendeu-se dois pontos convergentes representativos: o primeiro a correlação entre maior percentual de jovens e adultos jovens, aproximadamente 78%⁹⁷ do total de sujeitos, que frequentam o curso de Pedagogia com o grande índice

⁹⁷ O valor exato é de 77.63157894736842%.

de bolsista (15) e estágio remunerado (15), representando aproximadamente 40%⁹⁸ do total geral (76 sujeitos); o segundo é a relação entre a ocorrência da maioria de sujeitos desse estudo com maior faixa etária, concentrar-se nas instituições privada, correspondendo a 42% de seus sujeitos e particular, aproximadamente 17%⁹⁹ dos seus sujeitos.

A correlação desses dados, dentro do limite da sua generalização, perfila uma outra “silhueta” das/dos alunas/os do curso de Pedagogia, diferente de cenários anteriores, últimas décadas do século XX, composta em sua maioria por profissionais docentes da esfera municipal e estadual que buscavam a formação continuada ou formação mínima em atendimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394/1996 (BRZEZINSKI, 2006). Apresentando-se como: alunas/os jovens sem ou com pouca experiência em docência e sem exercício profissional remunerado. Essa outra composição de perfil, desvela-se com indicador importante na busca de ações alternativas de vivências teórico-prática em contexto de formação, para além do estágio curricular.

A terceira questão, de elaboração aberta com duas entradas de respostas, solicitava que os sujeitos respondessem a seguinte pergunta: o *Estágio Curricular vem atendendo as suas expectativas formativas? Justifique*.¹⁰⁰ As repostas a essa questão foram analisadas em dois blocos categoriais: o primeiro composto pelas respostas, sim, não, e outras respostas, essa última correspondendo ao registro dos sujeitos com expressões tais como: “mais ou menos” (EST.II.IES 4), “parcialmente” (EST.D.IES 2) “ em partes (EST.:IES 1) e o segundo, partindo da tradução das regularidades e das diferenças entre as respostas – com atenção às nuances de respostas similares, mas com justificativas diferentes e de repostas distintas, com argumentos próximos - constituído pela unidades registro (BARDIN, 2006) de apreensão de significados coletivos, ou seja, de unidades categoriais definidas a partir do “conteúdo expresso no conjunto das falas dos sujeitos.” (ALVES; SILVA, 1992, p.66).

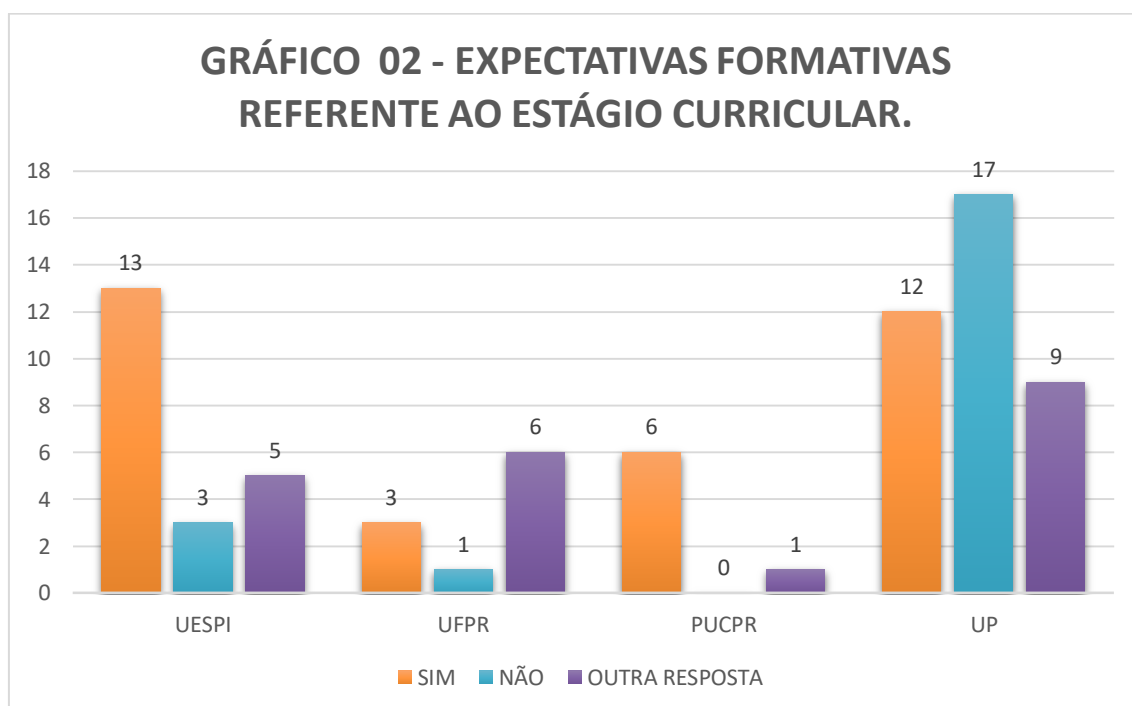
Dos setenta e seis (76) sujeitos, aproximadamente 44,74% dos sujeitos - trinta e quatro (34) em números brutos - afirmaram “sim” o estágio atende as minhas expectativas formativas, 27,63% dos sujeitos - referente ao número de vinte e um (21)

⁹⁸ O valor exato é de 39.473684210526315% 16.666666666666664%.

⁹⁹ O valor exato é de 16.666666666666664%.

¹⁰⁰ Para maior visualidade/identificação as questões do questionário misto serão apresentadas no texto em itálico.

estagiários - responderam “não” e 27,63% referem-se aos demais vinte e um (21) sujeitos, que apresentaram “outras respostas” apontando para o atendimento parcial das suas expectativas formativas. Assim, depreende-se desses dados que, para a maioria dos sujeitos dessa pesquisa, o curso de Pedagogia corresponde com atributos formativos coerentes com o que se espera dele. O Gráfico 02, representa de forma visual o conjunto desses dados organizados distributivamente pelos grupos de sujeitos nos quatro campos de estudo, na ordem cronológica de sua coleta.



FONTE: A autora (2016).

O olhar articulado desses dados possibilitou levantar algumas inferências para além da sua composição aparente de maioria. Nessa perspectiva, tomando-se a soma do número total dos sujeitos que responderam “não” com o número total dos que sinalizaram “outras repostas”, obtém-se em valor absoluto um total de quarenta e um (41) sujeitos, que representam 53,94% acima do percentual do grupo que afirmou positivamente para o atendimento de suas expectativas formativas pelo Estágio Curricular.

Esse outro olhar sobre os dados, aponta para a interpretação analítica de que para esse grupo de sujeitos, o estágio curricular no curso de Pedagogia não vem atendendo as expectativas formativas. Corroboram com esta afirmação as justificativas registradas (vide apêndice) pelo grupo de sujeitos que declararam “outra

resposta”. Palavras como “pouco”; “falta”; “subaproveitamento”, “cobrança”, dentre outras permearam a maioria dos argumentos desse grupo, sinalizando para uma “insatisfação” com relação ao atendimento às expectativas formativas. Os “displays”¹⁰¹ desses dados são apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 14. EXPECTATIVAS FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

RESPOSTA INICIAL	UNIDADES DE REGISTRO DE SIGNIFICADOS COLETIVOS	EXEMPLOS DE JUSTIFICATIVAS
SIM	<ul style="list-style-type: none"> -Possibilidade de articulação teoria prática; - Oportunidades de atuação docente; - Construção de identidade de professor; - Boa receptividade pela professora da Esc. Básica; - Aprimoramento profissional; - Atendimento no momento de dúvidas pelo orientador IES; - Contato com metodologias e materiais alternativos/lúdicos; -Ampliação de conhecimento; - Elaboração de Planejamento; - Desmistificação do medo de agressão na escola. 	<p>O confronto da teoria com a vivência da prática possibilita a análise sobre que tipo de professora devo ser diante da realidade em que se encontra a nossa sociedade e as nossas crianças. (EST.B.IES 3);</p> <p>Estou tendo uma experiência positiva da escola como da professora a escola dispõem (sic) variedades de materiais para as crianças a professora trabalha não só com o teórico mas com o lúdico também e com atividades práticas. (EST.GG.IES 4).</p>
NÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco tempo para a docência e muito para a observação; -Realização de atividades descontextualizadas: recortes/colagem de avisos; conduzir alunos de inclusão ao banheiro; - incômodo, insatisfação e desinteresse por parte docente da Esc. Básica em receber o estagiário; - Desvalorização do estagiário por parte da escola como um todo; - Desmotivação dos docentes da Esc. Básica; - Poucos orientadores e supervisores de Estágio; - Práticas muito tradicionais: Esc. Básica; - Enfoque muito na pesquisa em detrimento da prática (IES); - Não criação de vínculos com os alunos; 	<p>O enfoque de todo o nosso curso e[sic] a pesquisa, não temos bases suficientes para sustentar a prática de sala de aula, se não fosse a experiência que tenho em meu estágio não obrigatório me sentiria muito insegura nos estágios curriculares. (EST.G.IES 2).</p> <p>Por que [sic] o tempo de estágio é muito curto, pois na minha opinião a grade curricular é mal dividida, poen [sic] um mês de estágio, mas a gente só fica na sala três semanas, temos pouco apoio dos professores, pois eles nos veem como entrusas[sic] que estão invadindo a sua sala. (EST.D.IES 1).</p>

¹⁰¹ Os ‘displays’ “[...] incluem vários tipos de matrizes, gráficos, redes e mapas/ diagramas. Todos são desenhados para a montagem de informações organizadas em uma forma imediatamente acessível e compacta, para que o analista possa ver o que está acontecendo. (MILES; HUBERMAN, 1984, apud NETO, et. al. 2006 p.72).

	<ul style="list-style-type: none"> - Desconexão teoria-prática; - Má distribuição da grade curricular do curso; - Falta de parceria entre IES e Esc. Básica; - Não preparação para a atuação prática em sala de aula. 	
OUTRA RESPOSTA	<ul style="list-style-type: none"> - Pouca oportunidade de atuação docente; - Pouco tempo para elaboração do planejamento; - Momento de orientação pouco produtivo; - Muitas dificuldades em sala de aula pouco apoio por parte do docente da Esc. Básica; - Pouca interação com os alunos; - Tempo subaproveitado em sala de aula; - Contato com práticas negativas; - Muita cobrança por parte dos orientadores; - Convivência de “boas e más experiências” na Esc. Básica. - Sentimento de “desilusão” com o estágio por parte do estagiário; - Diferença entre orientação de estágio e vivência de estágio. 	<p>Apenas em partes, pois não tenho oportunidades dentro da sala de aula, fico apenas observando, dando apoio aos alunos que apresentam mais dificuldades, fazendo recortes. Tento não ficar parada, porém não posso fazer muitas coisas sem o apoio da professora regente. (EST.T.IES 4)</p> <p>Acredito que o estágio me permite analisar muitas práticas negativas que acontecem dentro da sala, me possibilitando a auto-reflexão. Acho que pode ser melhorado, minhas expectativas eram de encontrar professores melhor preparados e alunos indisciplinados e no meu caso aconteceu o contrário, tenho uma turma participativa mas uma professora regente que não usa o potencial da turma e isso me revolta.(EST.A.IES 2).</p>

FONTE: A autora (2016).

O burilar desses dados, no recorte do objetivo dessa pesquisa, apontam para duas grandes hibridações descontínuas, até o momento ainda não discutidas nessa tese, a primeira a relação entre tempo/carga horária de estágio curricular e o seu aproveitamento para as reais necessidades formativas. Nos quatro grupos de sujeitos surgiram registro explícitos - alguns com tom denunciatórios – de falta de produtividade pedagógica e de redução do exercício da docência no campo de estágio, muitas vezes, limitando-se a uma ou duas aulas, ficando a maior parte do tempo, em atividades de observação na prática do professor sem participação ativa e efetiva e sem espaço para a sua devida reflexão dessa prática, em execução excessivas de atividades manuais, tais como: recorte de papel, colagem de bilhetes e avisos na agenda, procedimento de visto na agenda e cadernos, dentre outras, em acompanhamento de aluno/a ao banheiro principalmente os que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Os dados acima, sinalizam, também, que ganhos iniciais da histórica luta por maior carga horária para o estágio curricular nos cursos de pedagogia e licenciaturas, não estão se traduzindo como deveria em aprendizagens formativas reais.

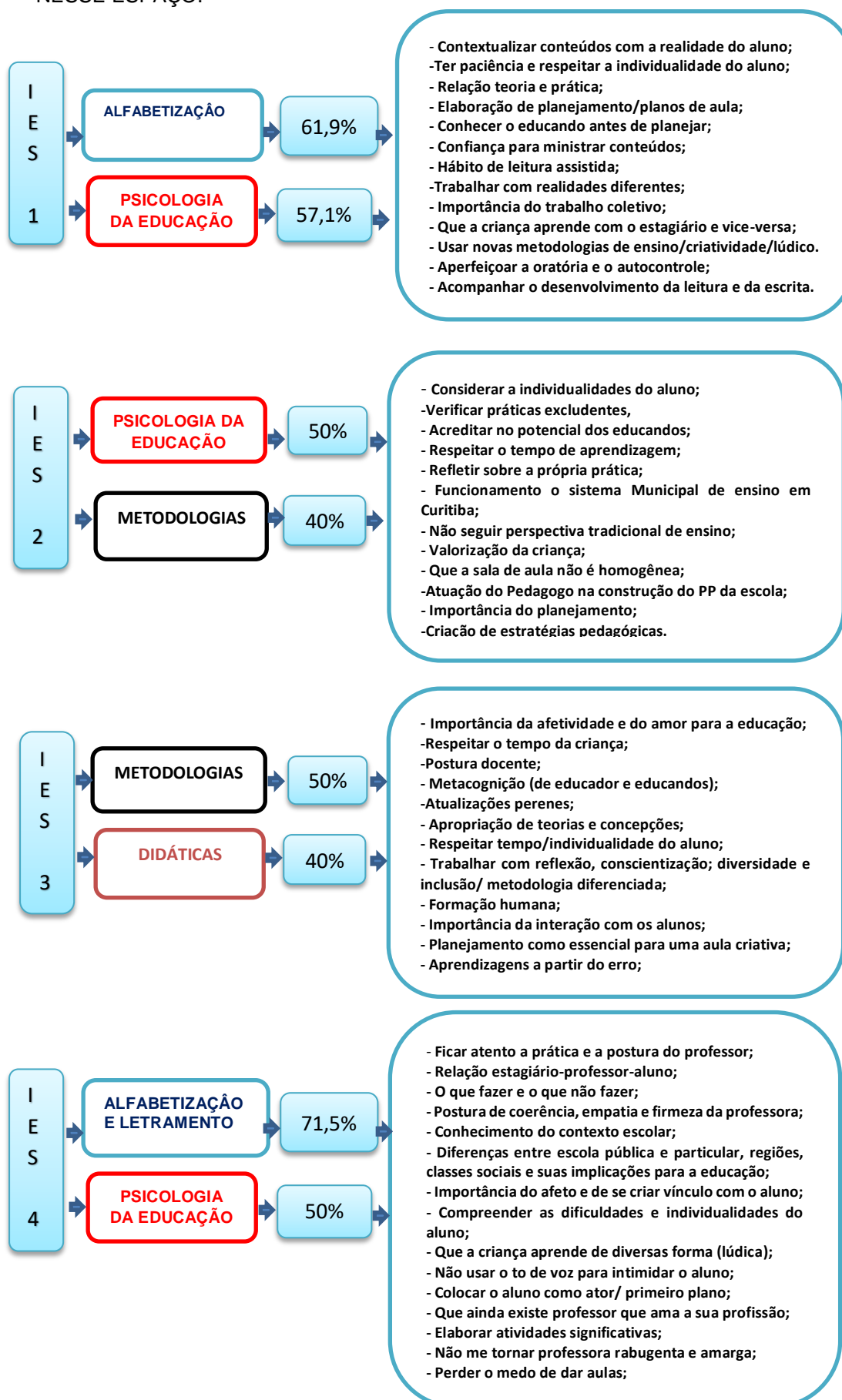
As questões quatro (04) e cinco (05), foram propostas sob a mescla híbrida de duas categorias relacionais deste estudo: componentes curriculares×Estágio Curricular e conteúdos da formação×conteúdos do Ensino Fundamental. Elaboradas com o perfil de questão aberta, questionavam: na quarta questão, sobre *qual/is disciplina/s do currículo proposto para o seu curso vem contribuindo para a realização do seu estágio curricular?* Abrindo para uma outra entrada de resposta solicitada em seguida “*justifique*”, e na quinta, *quais foram as aprendizagens mais significativas que você construiu no espaço do Estágio Curricular?*

A ideia era que o trânsito analítico das respostas destas duas questões (04 e 05) possibilitassem melhor circunscrever a hibridação teoria×prática, no olhar cruzado dos dados, analisando a existência ou não de correlação entre os componentes curriculares declarados como os que mais contribuíram para o estágio com o que foi mais significativo nesse espaço. Em outras palavras, se a aprendizagem expressa como mais significativa na prática do estágio, hibridava-se com os aportes teórico-práticos mediados pelo/s componente/s curricular/es, mencionados nas respostas, em espaço formativo na IES.

Na busca de um desenho mais compreensível do entrecruzamento desses dados, elaborou-se o fluxograma a seguir, figura 13, apresentando nos *SmarArts*¹⁰², a esquerda, os dois componentes curriculares apontados pela maioria dos grupos de sujeitos em cada IES como os que mais contribuíram, no centro, a percentual de indicação desses componentes curriculares no grupo de sujeitos e a direita o extrato das respostas sobre as atividades mais significativas de cada grupo.

¹⁰²[Um elemento gráfico *SmartArt* é uma representação visual de informações que podem ser criados de maneira rápida e fácil, com a opção de escolher entre diferentes modelos, para comunicar mensagens ou ideias. Disponível em: <https://support.office.com/es-es/article/Crear-un-gr%C3%A1fico-SmartArt-fac94c93-500b-4a0a-97af-124040594842>.

FIGURA 13. FLUXOGRAMA RELACIONAL ENTRE OS COMPONENTES CURRICULARES QUE MAIS CONTRIBUÍRAM NO ESTÁGIO CURRICULAR E AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NESSE ESPAÇO.



As justificativas da escolha dos componentes curriculares apresentadas pelos sujeitos, como segunda entrada da questão quatro (04), configurou-se na oscilação entre questões envolvendo a correlação dos fundamentos e das metodologias formativas entre o nomeado componente e o estágio e, a até questões de empatia e sinestesia com o formador do componente curricular. Acrescenta-se, o fato de que, mesmo que o sujeito não tenha expresso de forma escrita a justificativa do porquê da sua escolha de um determinado componente, ao serem evocadas cognitivamente neste momento de reflexão e mencionado como colaborativo das atividades do estágio, revela-se neste estudo como proto-hibridação, como ponto indicativo de mediação híbrida do componente citado com a docência e/ou com as demandas formativas do estágio curricular

Nos dois grupos de sujeitos, que apontaram o conjunto das Metodologias como um dos componentes que mais contribuíram nos estágios, o percentual de indicação maior, em cada um desse grupos, foi da Metodologia da Matemática, 30% e no entanto, em ambos não localizamos no registro das aprendizagens significativas indicativos explícitos que apontassem para componente especificamente.

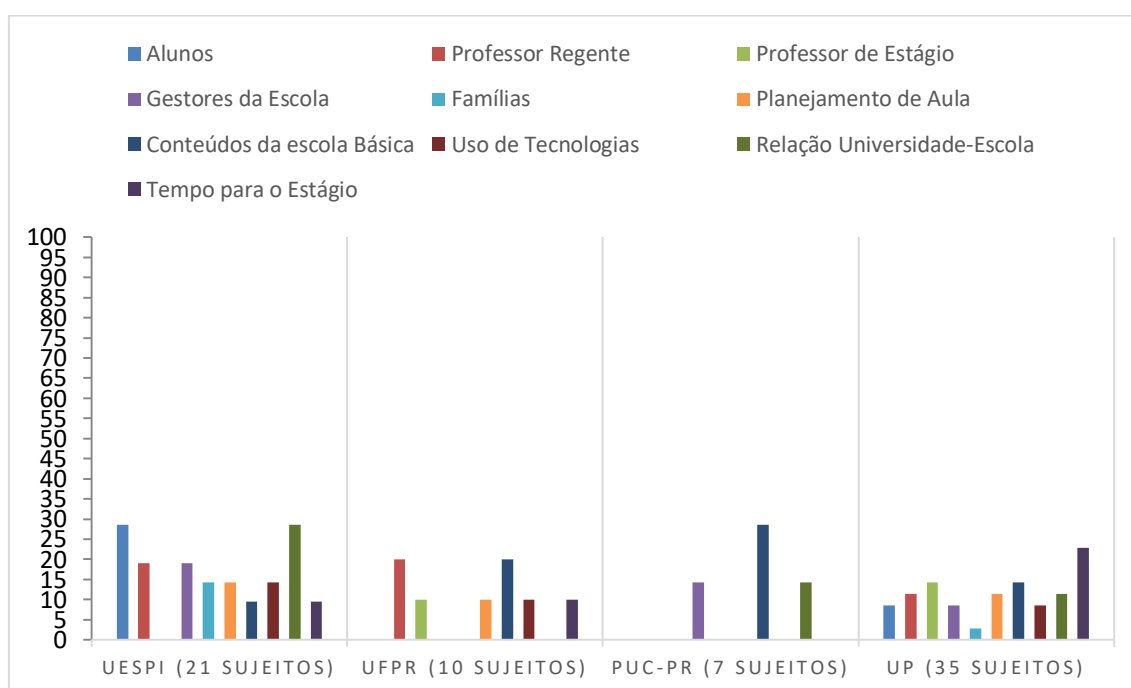
O espaço das questões quatro (04) e cinco (05), de pensar as contribuições das disciplinas e as aprendizagens significativas no espaço do Estágio Curricular, revelou-se também, como um momento de reflexão ao reverso, apontando para as disciplinas que poderiam contribuir e não o fizeram ou fizeram de forma mínima e/ou superficial. Essas análises, direcionaram-se principalmente, para os componentes de aderência muito explícita com a prática, como por exemplo, “as disciplinas que deveriam contribuir na realização do estágio são as metodologias e a matéria de didática. Porém a teoria sobrepõe a prática de modo que ocorra uma defasagem no momento em que acontece o estágio” (EST.J.IES 2) e ainda na análise de outro sujeito desse mesmo grupo, “na realidade as disciplinas de metodologias me auxiliam muito pouco porque são superficiais. Outra disciplina que deveria auxiliar seria alfabetização, mas também foi muito superficial (EST.A.IES 2). Cabe aqui o destaque que, o conjunto de componentes curriculares Metodologias, mesmo ocupando a segunda posição na indicação de contribuição no estágio pelos sujeitos da IES 2, essa contribuição ainda é se considerada, por alguns sujeitos desse grupo, como reduzida e “superficial.

No transcurso do questionário misto, a questão seis (06) visando enxergar as dificuldades encontradas na vivência do estágio de forma mais focalizada nas

categorias desse estudo, questionava, *qual/is a/s dificuldade/s encontradas*, por cada sujeito, *no espaço do Estágio Curricular*, apresentando uma composição de dez (10) alternativas: *com os alunos; com o professor regente; com o professor de estágio; com os gestores da escola; com as famílias; com o planejamento de aula; com conteúdo da escola básica; com o uso de tecnologias, com a relação universidade-escola básica; com o tempo para o estágio e outros*. A partir de escala graduada de intensidade - que variava entre zero (0) a dez (10), sendo (0) para nenhuma ocorrência (1) para a ocorrência mais intensa e o (10) para menos intensa – os sujeitos eram solicitados a registrar maiores e menores dificuldades e justificar a resposta.

O gráfico 03 apresenta em percentual as dificuldades na graduação em que forma registrada por cada grupo de sujeitos

GRÁFICO 03. GRADUAÇÃO EM PORCENTAGEM DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR POR CADA GRUPO DE SUJEITOS.



FONTE: A autora (2016).

Entrecruzando as duas maiores percentualidades de dificuldades apresentadas em cada grupo, esboça-se o seguinte panorama, disposto com a utilização de representações imagética: o símbolo (+) representando a/s dificuldade/s registrada pelo grupo com o maior percentual de dificuldade encontrada e o símbolo (±) correspondendo ao segundo maior percentual de dificuldade. O grupo/UESPI, (+)

dificuldades com os alunos e na relação Universidade-Escola e (\pm) relações com o professor regente e com os gestores da escola; o grupo /UFPR, (+) com a professora regente e com os conteúdos da escola básica e (\pm) com o/a professor/a orientador/a de estágio, com o planejamento de aula, com o uso de tecnologias e com o tempo de estágio; o grupo /PUCPR, (+) com os conteúdos da Escola Básica e (\pm) com os gestores da escola e com a relação Universidade-Escola Básica; o grupo /UP, (+) com o tempo para/do estágio e (\pm) com o/a professor/a orientador/a de estágio.

Afunilando, ainda mais esses dados, percebe-se que a maior intensidade das dificuldades apontadas, nesta questão, por esse grupo de sujeitos giraram em torno de relações interpessoais e interinstitucionais do que de questões epistemológico-metodológicas.

A questão sete (07) reintroduz a discussão da hibridação teoria \times prática solicitando que cada sujeito a analisasse na perspectiva de sua vivência de estágio curricular. Reencontramos nesses dados a constatação de que articular, no entendimento desse estudo, de que hibridar teoria \times prática é um problema ainda não resolvido no Estágio Curricular no curso de Pedagogia e na formação de professor dos Anos Iniciais. Corroboram com essa afirmação as respostas de um conjunto de 34,2% dos sujeitos, dos quatro grupos, que mais taxativos negam a existência da articulação, da hibridação teoria \times prática nos contextos formativos IES \times Escola Básica. Com termos diferentes, mas com similaridades de posicionamento, utilizam expressões tais como: “a teoria não cabe na prática”, “distanciamento”, “dificuldades”, “diferenças entre teoria e prática”, “falta articulação”, dentre outros. As duas citações abaixo exemplificam esses argumentos

Durante a minha vivência no estágio curricular não vejo a articulação da teoria com a prática, pois sempre que vou ao ambiente escolar as aulas são da mesma forma o único recurso que é utilizado são os livros e o quadro. (EST.:J.IES 4)

Acho que a teoria não caminha junto c/ a prática. Há um distanciamento. Há também um despreparo p/ a nossa formação quanto a teoria e a prática não somos preparados suficientemente se quisermos realmente modificar nossa prática devemos correr atrás sozinhos. (EST.:A.IES 2)

Com visão mais centrada na importância da hibridação contínua teoria \times prática, um grupo de 19,7% sujeitos defende que essa articulação/hibridação constitui-se como prerrogativa pedagógica para “se dar boas aulas” (EST.: A.IES 1), na vivência de “práticas significativas” (EST.: A.IES 3), na “melhoria da formação” (EST.: A.IES

4), na constituição da identidade “de que professor quero e devo ser ou não devo ser (EST.:**B**.IES 3), como fundamentais na “aprendizagem do aluno”(EST.:**C**.IES 1), e como desencadeadora do “vivenciar a práxis pedagógica” (EST.:**D**.IES 2).

Nesta questão também foram registradas reivindicações com relação ao “tempo de estágio”, sobre a qualidade do seu uso e da sua distribuição na formação. Essa “ingerência” do tempo foi apontada, por 6,5% dos sujeitos, como um dos possíveis fatores que desencadeiam hibridações descontínuas teoria×prática. Nas palavras de um dos sujeitos “por mais que tenhamos o estágio curricular para relacionar prática e teoria, o espaço de 15 em 15 dias não é suficiente para relacionar, pois contando as aulas adicionais e o tempo gasto somente para acalmar a turma vivenciamos pouco (EST.:**Q**.IES 4).

Dialogando com outras pesquisas, que também se debruçaram sobre a temática da articulação teoria-prática no espaço estágio, encontramos nos dados coletados nesta pesquisa de tese - correspondendo a 2,6% do total dos sujeitos - de forma menos expressiva do que já sinalizados por investigações anteriores, dentre elas a de Pimenta e Lima (2005), a compreensão do Estágio Curricular como a parte prática do curso.

O estágio é muito importante para a nossa formação acadêmica, pois é com ele que colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos durante o curso ou pelo menos boa parte dele (EST.:**B**.IES 1)

A questão dez (10) foi composta com o objetivo investigativo de porejar, de forma mais explícita os dados suscitados por questões/respostas ainda mais focadas na problemática dessa pesquisa: analisar o potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, popularizada por Canclini (2013) as (des) conexões e as (re)construções da teoria-prática na formação do professor dos Anos Iniciais. O seu enunciado, elaborado em formato de questão aberta com duas entradas de respostas, em consonância com a proposta híbrida, mesclavam reflexões interpretativa e situações vivenciais na interface com a Teoria da Hibridação Sociocultural. Apresentando a seguinte redação: “*após a participação do curso de formação, como você analisa a Teoria da Hibridação Teoria×Prática na explicação e na interpretação de suas vivências de docência no Estágio Curricular? Solicitando em seguida: “Se possível exemplifique a sua resposta com uma situação de sala de aula ocorrida no estágio”.*

Do conjunto dos setenta e seis (76) sujeitos que receberam o questionário cinquenta e oito (58), equivalendo ao percentual de 76,31% sujeitos responderam à questão e desde universo, cinquenta e seis (56) utilizaram os conceitos da Teoria da Híbridação Sociocultural em suas repostas. Os demais dezoito (18), correspondendo a 23,6%, não responderam à questão, onze (11) destes, com a justificativa da necessidade de se ausentar por questões profissionais.

As respostas dos sujeitos nesta questão (10) transitaram por caminhos e polos analíticos diversos, entrecruzando a teoria em estudo. No entanto, por apresentarem pontos de similaridades na perspectiva interpretativa, proporcionando, com isso, organicidade didática, na apresentação dessas respostas. Assim, foram organizados em oito (08) blocos, com duas citações cada um, objetivando circunscrever com maior profundidade as potencialidades explicativas e prospectivas da Teoria da Híbridação Sociocultural enxergadas/analizadas/registradas pelos sujeitos estagiários na explicitação de situações formativas vivenciadas em contexto de estágio curricular.

É importante ressaltar que as citações foram transcritas em sua íntegra respeitando as marcas apresentadas no texto original, tais como: inserções de parênteses, aspas, reticências, travessões, símbolo da híbridação (proposto por este estudo), gírias e abreviaturas, bem como as supressões de acentuação, garantindo assim a identidade e fidedignidade dos dados. No entanto, os trechos e/ou palavras em negrito apresentados nas citações foram destacados pela pesquisadora, intencionando melhor visualidade dos objetivos deste estudo.

Bloco 01. Composto pelo grupo de sujeitos, correspondendo a aproximadamente 7,9% do total geral, que tomaram os aportes conceituais da Teoria da Híbridação Sociocultural na análise de suas vivências formativas no espaço do estágio curricular, apontando para o potencial explicativo dessa teoria. As citações abaixo comprovam esses argumentos.

Analisando a minha prática no estágio curricular, eu **vislumbro dois momentos relacionados à teoria da Híbridação**, a proto híbridação e a híbridação de fato ocorrendo. **A proto híbridação** seriam os momentos em que eu comecei novas relações, partindo do que eu ainda não tinha vivenciado e comecei a pensar e entender sobre, durante o período do estágio. Um bom exemplo foi quando eu era abordada pelas crianças com as seguintes indagações: “aí, eu não consigo!”, “ah, isso eu não sei!”, mesmo sem elas terem tentado realizar a atividade proposta. Eu nunca tinha me deparado com essa situação e também não tinha embasamento para a realização de uma intervenção positiva nessa situação. Tive então que

aprender (ou pelo menos tentar) a ter discernimento sobre o momento de cada criança e quais seriam os principais motivadores para essas posturas. **Os momentos de hibridação mais marcantes** para mim foram os relativos à socialização das crianças, pois eu já tinha um conhecimento prévio, relacionado a coisas que já tinha aprendido na faculdade e que pude usar nessas situações. Partindo do princípio de que um conhecimento gera outro, o fato de vivenciar isso fez eu me sentir mais segura para uma nova situação como essa. **Uma ocasião de não-hibridação**, no meu entendimento, foi quando a professora regente me boicotava pedindo que as crianças ficassem quietas em horas que não era necessário. (EST.E.IES 2).

Percebo o estágio como proto hibridação seguida de contínua hibridação. Muitos estudantes não têm, contato com a sala de aula por isso quando iniciam o estágio estão começando a ter contato no ambiente. Após isso começam a demonstrar seus conhecimentos prévios, estabelecer nova relações de aprendizagem, ou seja, entram numa **contínua hibridação**. Na sala de estágio os alunos sentavam-se em carteiras enfileiradas de difícil interação entre eles, mas sobretudo dos professores com eles, é um **ato contínuo**. Na minha aula propus o círculo e proporcionei uma visualização do material, diálogo e interação é algo novo para eles e para a professora da sala também então poderia ser **considerado protohibridação**[sic], o início de algo que pode se formar. Numa outra aula que pude dar, houve interferência de uma 3ª. pessoa (não era a profa. da sala, nem a do estágio). Ela inferiu barrando o diálogo e os questionamentos das crianças alegando que era bagunça e que seriam punidos. **Considero o ato algo descontínuo, ou seja, descontínua hibridação** (EST.G.IES 2).

Bloco 02. Esse grupo constituído por 13,1% dos sujeitos, analisaram os conceitos da teoria em estudo, entrecruzando-os com a prática do professor da Escola Básica, inferindo sobre as (des)continuidades da teoria-prática observadas no contexto de estágio curricular. As duas citações abaixo ilustram esta constatação.

A partir das oficinas pedagógicas percebi que muitos professores hoje em dia aplicam o conteúdo desconexo do todo que acaba não realizando mudança alguma (**descontínuo**) outros só iniciam e não continuam com esse ensino (**proto**) e outras que já acompanhei fazem todo esforço e ensino valer a pena (**contínuo**) o ensino tem uma continuidade (EST.I.IES 4)

Acredito que no estágio a hibridação exista, no entanto, por vezes é **descontínua**: o professor inicia um assunto determinado e dá com pronto e acabado; não segue uma rotina e não associa as múltiplas linguagens ou as interdisciplina[sic]. Se pararmos para pensar em uma **hibridação contínua** é normalmente que realiza-se uma sequência didática ou um projeto que necessita de uma produto final. (EST.F.IES 3)

Bloco 03. Um percentual de 11,8% dos sujeitos, desenvolveu análise integradora entre os conceitos da Teoria da Hibridação Sociocultural, a sua formação no contexto de estágio e as aprendizagens dos alunos da Escola Básica. Sinalizando para rede de entendimento conexo e entrecruzado das potencialidades dessa teoria nos diferentes nexos da formação de professores para os Anos Iniciais.

Durante os momentos das oficinas ocorreram várias discussões, que me levaram a refletir no momento em que estagiei. Esse momento em que tive dificuldades, mas também[sic] onde tive realizações como professora. Essa oficina veio acalhar-me[sic], pois **me levou a refletir mais sobre teoria e prática**, pois elas andam juntas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, **elas são híbridas** no processo de educação. Como afirmo no começo de minha fala no qual essa oficina levou-me a refletir. Exemplifico um momento no qual me veio na memória das discussões: momentos em que **as crianças hibridavam com os colegas** e até comigo mesmo levando para minha aula questionamentos, histórias que passavam pela cabecinhas deles; acredito que esses lindos **momentos ocorram hibridações**, ou seja, misturar conhecimentos que tanto para nós professores como para os alunos são momentos de uma aprendizagem significativas. (EST.:C.IES 1).

No Estágio Curricular, muitas vezes o conteúdo é passado de forma acelerada, sem tempo para que os alunos realmente aprendam. Assim, **não há grande hibridação**. Os alunos não têm muita oportunidade de vivenciar as aplicações das teorias que aprendem. Ao aprender sobre histórias em quadrinhos, por exemplo, os alunos nem mesmo tiveram contato com gibis. As parlendas e cantigas são apenas lidas no livro didático, mas sem serem usados para brincadeiras. (EST.:Y.IES 4).

Bloco 04. O conjunto de 3,9% dos sujeitos, apontaram, em visão ampla, para o potencial transformativo da Teoria da Hibridação Sociocultural no curso de Pedagogia e no processo da educação formal em nosso país, sinalizando também para o seu potencial prospectivo de aprendizagens significativas nesses contextos.

A Teoria de Hibridação Teoria e Prática é o que estamos precisando para dar uma **grande transformação** não só no **curso de pedagogia**[sic] mas também na **educação do Brasil** (EST.M.IES 4).

Análise da **teoria da hibridação**, acho que é muito importante para obtermos um **ensino-aprendizagem significativa**, tanto para a **escola básica** como para a **universidade**. (EST.H.IES 4).

Bloco 05. Esse grupo de sujeitos, representado por 10,5% do total, desenvolveram reflexão epistemológica, a partir dos pressupostos da Teoria da Hibridação Sociocultural, dos conceitos de teoria e de prática, tomando-os em sua identidade articuladas e híbrida. Nesse contexto de respostas, vale ressaltar uma hibridação descontínua, própria das construções conceituais, registrada na afirmação de um dos seus sujeitos: “é necessário entender toda teoria para então, saber aplicá-la na prática” (EST.A.IES 3), descontinuando com os pressupostos híbrido e simultâneo de composição teoria \propto prática propagados pela Teoria da Hibridação Sociocultural.

A Teoria da Hibridação Teoria×Prática ficou assim entendida: como sendo a de **saber considerar a importância** de que a **teoria** está **indissociada da Prática**[sic], ou seja, eu não posso enquanto formação considerar somente uma ou outra. É necessário entender toda teoria para então, saber aplicá-la na prática. Um exemplo do que se aprende na teoria é o de encorajar o estudante a resolver problemas matemáticos a partir do concreto utilizando como exemplo algo que seja real para ele compreender. Isto foi o que fiz certo dia na sala do terceiro ano. (EST.A.IES 3).

A teoria de hibridação é muito interessante pq[sic] **propõe que a teoria e prática não são separadas**. Na verdade o estágio é uma oportunidade de 2 meses de observação da prática dos outros e 3 ou no máximo 5 dias de prática do universitário, a tão limitada prática, é necessário refletir e agir para colocar na Universidade a relação de teoria e prática (EST.I.IES 2).

Bloco 06. A Teoria da Hibridação Sociocultural foi analisada por um grupo de sujeitos, correspondendo a aproximadamente 5,3% do total, como um caminho metodológico na construção das atividades formativas do Estágio Curricular e na fundamentação interdisciplinar dos saberes da prática docente.

Creio ser muito **importante para fundamentar nossas ações** e para **decidir qual caminho** pegarmos para realizar tal coisa e resultar em aprendizagem. Estou com o ciclo I do ensino fundamental, então a fase de alfabetização ainda está sendo realizada, sem bases teóricas e textos eu não saberia por onde começar, a como fazer com que essas crianças apendam a leitura e a escrita de forma significativa. (EST.G.IES 2).

Pensando na escola como um ambiente de encontro das diversidades, de desenvolvimento social e humano, onde defrontamos com as dificuldades de aprendizagens dos alunos e dentre outras questões, suas necessidades especiais. Perante o contexto é exigido em nossa vivência de docência no estágio, realizar intervenções em forma de diálogo e aconselhamento, como por exemplo um caso de bullying[sic] ocorrido em sala de aula durante o estágio ou mesmo durante o intervalo, quando as crianças nos procuram, pedindo atendimento para resolvermos situações relacionadas a discriminação racial. E ainda quando precisamos assessorar alunos devido sua privação, dando-lhe aporte, assim como à professora e aos outros alunos quando me solicitam, Continuando nessa linha de pensamento quando precisamos exercer pré-regência ou a regência que nos requer maestria nos é solicitado o saber, o conhecimento científico, o conhecimento científico, o estudo aprofundado, a instrução educacional durante todo o curso, **elementos que são necessários** a prática pedagógica, portanto, **para acontecer o entrelace**, ou seja, **a hibridação teoria×prática** teremos que **buscar interagir dialogicamente entre os saberes**, as disciplinas como se fizéssemos uma **transposição didática**, ou melhor transformando todo o conhecimento científico em conhecimento escolar, analisado, selecionado e inter relacionado julgando sempre a relevância do conteúdo e adequando-o para aplicabilidade, aos alunos de maneira significativa. O diálogo com as ciências de formação docente provê um interagir com a diversidade. Quando colocamos em prática os saberes teóricos científicos; teoria e prática se entrelaçam favorecendo a relação professor, saber e aluno, desenvolvendo ambos competências e capacidades. (EST.H.IES 2).

Bloco 07. Um grupo de aproximadamente 6,6% dos sujeitos circunscreveu a presença, mesmo que nem sempre consciente e de forma discreta e algumas vezes

descontinuadas, dos postulados da Teoria da Hibridação Sociocultural no cotidiano formativo do Estágio Curricular.

A teoria da hibridação ela está presente em cada aspecto, seja, **contínua, descontínua e a proto** início. Durante as oficinas percebemos que a teoria e prática é fundamental no contexto escolar. (EST.J.IES 4).

Interessante, porque muitas vezes **praticamos essa teoria** e devido a correria do dia-a-dia **não nos damos conta**, que praticamos a **Teoria da Hibridação**. Mais não podemos negar que acontece muitas vezes ela se torna uma **hibridação descontinuada** devido o tempo, a interrupção dos demais alunos e o pior a super lotação das aulas. (EST.P.IES 1).

Bloco 08. Em contraposição analítica das constatações do grupo correspondente ao bloco 06, este grupo, representando 3,9% dos sujeitos, afirma não ter observado e nem ter vivenciado situações de hibridação teoria \times prática em contexto de estágio. Apontando como possíveis justificativas para a não articulação da teoria \times prática alguns comportamentos observados no campo de estágio, tais como: desmotivação e má vontade externalizadas pelo professor, carência e revolta apresentadas pelos alunos.

Teoria e prática devem ser aplicadas de maneira que uma complete a outra. Em meu **estágio não existe uma situação de teoria e prática sendo aplicados**, muito menos de forma criativa. Vemos professores com má vontade, de outro lado, alunos carentes e revoltados. (EST.AA.IES 4).

Após a oficina, compreendi e aprendi muito com a teoria da hibridação Teoria \times Prática. De uma grande valia para o trabalhar com alunos em sala – mas **até o momento, não vivenciei nenhuma dessas experiências em sala como estagiária**. (EST.V.IES 4).

Bloco 09. Encontramos no fulcro desses dados, seis respostas, correspondendo a 7,8% dos sujeitos, que apontavam para o potencial prospectivo da Teoria da Hibridação Sociocultural. Depreendendo-se desses dados os indicativos de necessidade de aplicabilidade prática da Teoria, de se fazer palestras, cursos, atividades formação continuada, de apoio aos professores, de planejamento conjunto entre IES e campo de estágio e de formação de aprendizagem mútua entre todos os envolvidos no estágio. As três citações abaixo detalham e contextualizam esse entendimento prospectivo da Teoria.

A teoria da Hibridação Teoria Prática, pelo pouco que conheci **deveria deixar de ser somente uma teoria e passar a ser colocada em prática** o mais

rápido possível pois nossa educação está necessitando de algo assim. **Essa hibridação é algo que deveria ter acontecido desde sempre** desde que surgiram os cursos de formação de professor. Sabemos que não é fácil fazer essa articulação diante da realidade educacional que se encontra nosso país, mas se cada um de nós fizer a sua parte com certeza conseguiremos fazer essa teoria se tornar realidade. (EST.:O. IES 1).

Em campo de estágio, apesar de todos os problemas existentes em todos os aspectos, sinto que existem profissionais que tentam fazer relação teoria-prática, mas percebe[sic] que falta a experiência e conteúdo para esses profissionais, pois não exploram ao máximo, fica superficial parece que é só fazer assim, que já está bom, pois cumpriram[sic] suas obrigações. Acredito que uma **Hibridação Teoria \times Prática como curso, algo concreto e bem sistematizado com palestras e apoio aos profissionais seria muito proveitoso.** (EST.:E. IES 4).

Se o estágio curricular fosse realizado de acordo com a **Teoria da Hibridação** Teríamos[sic] mais sucesso[sic] na formação de professores que encontra-se bastante defasada. [...] **se o estágio curricular tivesse sido elaborado cumprindo uma proposta de unir teoria e prática, diante da minha experiência o planejamento teria sido realizado em conjunto com os professores,** articulando propostas dos estagiários que estão com as teorias vivas na mente com a prática dos professores regentes. Compreendo[sic] que só assim o estágio[sic] favorecerá a aprendizagem em ambas as instituições. (EST.:T. IES 1).

É importante ressaltar ainda duas análises diferenciadas, representadas por dois sujeitos (EST.:IES 3 e EST.:IES 4). A primeira toma a Teoria da Hibridação Sociocultural na mescla analítica do componente curricular “Teorias do Currículo” alargando o olhar interpretativo dessa teoria, a partir de situações vivenciais de aprendizagens proporcionadas pela hibridação contínua dos aportes da Teoria Pós-Crítica, estudados na IES \times práticas vivenciadas em contexto de estágio curricular.

Irei citar a teoria do currículo para analisar a Teoria da hibridação. Este semestre estudamos as teorias do currículo e suas dimensões. No campo de estágio pude de certa maneira fazer esta hibridação [sic] pois a partir de teoria pós crítica que entende o sujeito através do seu contexto e respeitando sua diversidade consegui ir para sala de aula com estas aprendizagens olhando para as crianças e respeitando-as em toda a sua complexidade (EST.:C. IES 3).

E a segunda análise, apresenta o lado utópico dessa Teoria frente a atual vivência do estágio curricular marcadamente descontínua entre teoria \times prática, entre o que se discute e o que se aprende nas IES e sobre o estágio com o que muitas vezes se vivencia no campo desse estágio: “no meu ver parece utópico pois, isso não acontece. Quando chego lá só corto papel e faço o mural, não existe oportunidades de relação com a teoria que aprendemos na universidade” (EST.:Q. IES 4).

Esta composição em rede de conexões, apresentada/traçada por esse grupo de sujeitos, entre a Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) – em seu conjunto de conceitos, de simbologias e de indicações metodológicas - com a suas vivências formativas nos estágios, com as práticas da/o professora/o do campo de estágio, com as aprendizagens dos alunos da Escola Básica, com o curso de Pedagogia e com a educação brasileira e, em circuitos flexíveis de entendimentos oscilantes de laces e desenlaces, de fluidez e infuidez, de hibridações contínuas e descontínuas e de proto-hibridações das relações teoria \times prática, e, ainda em diálogo como os resultados apontados nas duas bases de coleta e análise dos dados desta tese – a análise documental das Propostas Curriculares do Cursos de Pedagogia (PCPED) e as entrevistas com os formadores das IES envolvidas nesse estudo - nos autorizam a afirmar como resposta ao problema desta tese: a Teoria da Hibridação Sociocultural popularizada por Néstor García Canclini (2013) possui potencial explicativo e prospectivo para explicar, para interpretar as (des)conexões e as (re)construções da teoria \times prática na formação do professor dos Anos Iniciais nas instituições pesquisadas.

Autorizam-nos também a análise dos dados, primeiro, a apontar como resultado que a hibridação teoria \times prática no espaço formativo de estágio curricular do curso Pedagogia - IES e Escola Básica - até o momento de sua coleta, circunscreve-se nos quatro contextos estudados como proto-hibridação, revelando-se ainda um objetivo, uma meta a ser perseguida e alcançada do que uma prática vivenciada de hibridações contínuas. E segundo a divulgar a compreensão epistemológica/metodológica consensual dos sujeitos dessa pesquisa: a transformação qualitativa no estágio está diretamente vinculada a concretização de vivências híbridas teórico \times prática, em outras palavras, transformar o estágio curricular em espaço de real hibridação teoria \times prática, não se constituiu como uma busca isolada de uma pesquisadora, revelou-se como um anseio coletivo, expresso nas três (03) base de coleta e análise dos dados : nas textualizações das quatro Propostas Curriculares do curso estudado (cap.4), nas entrevistas com os quatro formadores (cap. 5) e no cursos de formação com os quatro grupos de sujeitos e nas resposta dos setenta e seis (76) questionário (neste capítulo).

No intuito de alcançar o potencial prospectivo da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013) e na busca em responder que proposta de estágio curricular atende às necessidades formativas do professor dos Anos Iniciais, o

capítulo seguinte apresenta um desenho metodológico de hibridação teoria×prática pensado para o curso de Pedagogia, construído a partir dos indicadores que emergiram do cotejamento dos dados desta pesquisa.

CAP. 7 HIBRIDAÇÃO TEORIA×PRÁTICA NO ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: INDICADORES E PROPOSTA DE DESENHO METODOLÓGICO.

Os caminhos híbridos percorridos na construção dessa tese, até esse ponto: ***apreender e compreender*** os aportes teórico-metodológico da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), ***substanciar*** com o objeto de estudo, o estágio curricular no curso de Pedagogia, ***amarrar*** com as experiências profissionais, com os resultados das pesquisas atuais sobre as temáticas e com as demandas contextuais, ***vasculhar*** as lacunas existentes em torno do objeto de estudo, ***compor*** a abordagem, a fundamentação e o desenho investigativo híbridos: problema, objetivos, procedimentos metodológicos: campos de estudos, sujeitos, coleta, instrumentos, registros e análise de dados, ***constituir*** os argumentos para recolha dos dados, ***implementar*** as três bases de coleta de dados, ***capturar*** oito categorias relacionais entre pontos híbridos diferenciados, ***hibridar*** os dados à luz dos pressupostos da Teoria tomada com estudo; ***enxergar e analisar*** os resultados na hibridação teoria×prática em contexto de estágio curricular do curso de Pedagogia, ***interfacear*** com o duplo movimento de análise do potencial explicativo e propositivo da Teoria da Hibridação Sociocultural, apontaram para busca de duas rotas aparentemente transfugas de um dos objetivos iniciais proposto nessa tese: compor proposta de estágio curricular como espaço de hibridação teoria×prática no curso de Pedagogia.

A primeira rota, objetivar a elaboração de proposta de estágio curricular com espaço de hibridação teoria×prática demandou pensar também em outro/s desenho/s curricular/es e institucional/is de curso de Pedagogia, na abrangência do seu processo educativo, suscitados pela perspectiva da hibridação.

Isso porque, no transcurso do cotejar/analisar os dados coletados – na organicidade de oito (08) categorias relacionais (vide cap. 5) - com proposições epistemo-metodológicas da Teoria da Hibridação Sociocultural, tornaram-se manifestas as redes entrecruzadas entre as necessidades formativas que envolvem o estágio curricular apontadas pelos sujeitos com os emaranhados “nós” contorcidos em fios históricos/políticos/socioculturais/curriculares do curso Pedagogia, tais como, os difíceis diálogos dos formadores do curso entre si, com os conjunto dos componentes curriculares do curso e com os formadores da Escola Básica e as

descontínuas avaliações formativas e somativas que permeiam o conjunto do curso, com destaque nesse espaço, para as avaliações das atividades do Estágio Curricular.

Corroboram também com esse ‘ajuste’ de rota as dimensões inerentes a perspectiva de hibridação: coletividade, pluralidade de participação e atenção/incentivo às diversidades, revelando-se, nesta pesquisa, como prioritárias na composição de uma proposta formativa híbrida teoria \propto prática. Redimensionando a proposição dessa tese para além dela: na gênese da tese, compor uma proposta de Estágio Curricular com espaço de hibridação teoria prática, como resultado de um empreendimento intelectual da pesquisadora, no transcorrer do processo formativo de construção dessa tese, organizar os indicadores que emergiram dos dados e esboçar um desenho metodológico inicial para a composição futura da proposta híbrida teoria \propto prática construída na coletividade interpares.

Essa ampliação de perspectiva de proposta individual \propto proposta coletiva aponta também como resultado desta pesquisa: a formação da pesquisadora. Ao ‘abraçar’ e internalizar os aportes teórico-metodológicos da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013), experienciou-se outra forma de estar e relacionar-se como o seu envolvimento, um outro modo de analisar a vida, com olhar e posturas mais plurais, mais conectados, mais colaborativos, mais inclusivos, mais híbridos. Traduzindo em mudança na relação com as pessoas (mais tolerante e menos excludente), no olhar os acontecimentos ao seu redor (buscando fulcrar as raízes) na participação da sociedade (maior envolvimento em causas coletivas), na abertura para análises e explicações de problemas (maior espaço ao contraditório) e na ampliação dos parâmetros formativos.

A segunda rota, buscar um outro desenho organizacional curricular para o Estágio Curricular /Curso de Pedagogia direcionou ao diálogo com teorias contemporâneas de Desenho Instrucional (DI) compreendido como “[...] recurso de planejamento destinado a garantir o desenvolvimento de atividades de aprendizagem de forma sistemática e coerente.” (OLIVEIRA, CSIK, MARQUES, 2015, p.5). A participação no curso *on line* “Desenho de cursos: introdução ao modelo ADDIE” ofertado pela Escola de Administração Pública – ENAP, em agosto/2016, possibilitou a hibridação do “modelo” traçado pelo Instructional System Design¹⁰³ (ISD) também

¹⁰³ No Brasil, denominado pela sigla DSI, compreendendo, Desenho Sistemático Instrucional.

conhecido no Brasil com ADDIE¹⁰⁴ - análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação – com a proposição do desenho formativo objetivado nesta tese.

No contexto dessa hibridação, o conjunto de dados, análise e resultados desta tese, constituem-se no arranjo da proposta formativa a primeira fase “a análise”; o esboço metodológico prospectivo apresentado a partir da figura configura-se como o início da segunda fase “desenho” e como espinha dorsal das três fases subsequentes: (3ª.) de “desenvolvimento”, (4ª.) de “implementação” e (5ª.) de “avaliação” que serão fomentadas/construídas/ efetivadas/avaliadas no retorno da pesquisadora em seu chão profissional, na coletividade com os seus pares.

Nessa tessitura, faz-se necessário explicitar as fases ADDIE, em sua gênese conceitual, postulada pelo DSI na hibridação com o desenho metodológico (proto) da proposta híbrida teoria×prática deste estudo. O quadro 15 apresenta de forma didática esta correlação.

QUADRO 15. CORRELAÇÃO DAS FASES DO DESENHO SISTÊMICO INSTRUCCIONAL (DSI) COM O DESENHO METODOLÓGICO DA PROPOSTA HÍBRIDA TEORIA×PRÁTICA.

	CONCEITO (DSI)	DESENHO METODOLÓGICO DA PROPOSTA DE HIBRIDAÇÃO TEORIA×PRÁTICA
A N Á L I S E	“[...] compreende o diagnóstico da situação ou identificação dos problemas de desempenho que poderão demandar uma intervenção de capacitação” (OLIVEIRA, CSIK, MARQUES, 2015, p.6).	1. Pesquisa /Conjunto da Tese; <ul style="list-style-type: none"> Fundamentação contextual e investigativa no qual as necessidades se justificam; Coleta de dados/ três bases analíticas: <ul style="list-style-type: none"> (i) análise Proposta Curricular Curso de Pedagogia; (ii) entrevista com formadores; (iii) curso de formação/estagiários com aplicação de questionário; Circunscrição de categorias relacionais; Levantamento de indicadores / objeto da proposta. 2. Desenho metodológico (proto) - elaborado na composição da Tese. 3. Replanificação do desenho na coletividade /inter pares – nos espaços formativos (IES e Escola Básica. <ul style="list-style-type: none"> Reuniões formativas: apresentação da proposta inicial (tese); processo analítico da necessidade da proposta; Curso de formação/ Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013)

¹⁰⁴ “A sigla ADDIE refere-se às fases do DSI de acordo com a língua inglesa: Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation”. (

		<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de constituição de grupo de auto-formação: estudo/trabalho; interno/externo; • Construção coletiva do significado de hibridação teoria×prática, compartilhado pelo grupo; • Estabelecer canais e estratégias de colaboração (IES e Escola Básica): gestores, membros do colegiado, formadores, professores, estagiários, alunos da Escola Básica.
D E S E N H O	“[...] são definidos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos e sua sequência e estrutura lógica.” (loc.cit).	4. Definição da proposta formativa (elaboração no grupo de auto-formação; (i) Objetivos/conteúdos/atividades/cronograma (ii) análise coletiva da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia; (iii) conjuntos de entrevista e questionários: professores/gestores/alunos; (iv) circunscrição de outros indicadores;
D E S E N V O L V I M E N T O	“[...] envolve o momento da definição, dentre outros elementos, das estratégias de ensino, dos recursos didáticos, das ferramentas e tecnologias, das modalidades de avaliação, da preparação dos docentes que deverão atuar no processo das atividades do aprendiz, além da finalização e da análise da coerência do que foi concebido nas fases anteriores” (loc. cit).	5. Formatação da Proposta a partir dos indicadores (emergidos da Tese e outros / grupo de auto-formação) <ul style="list-style-type: none"> • DNPED × PCPED; IES × Escola Básica; Componentes curriculares teóricos/fundamentos × estágio; Metodologias × estágio; Conteúdos da formação × conteúdos do ensino fundamental; Tempo curricular × tempo do estágio; Acompanhamento do estágio × avaliação do estágio. Formação do formador × docência; <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Institucional da Proposta; • Reelaboração/possíveis ajustes; • Encaminhamento Conselho Universitário/solicitação de autorização; • Reavaliação
I M P L E M E N T A Ç Ã O	“[...]momento de execução da capacitação e, para tanto, é necessário prover os elementos de infraestrutura necessários [...] a estrutura física e administrativa exigida pela proposta pedagógica. O coordenador responsável deve observar a adequação desses recursos às exigências do processo educacional para garantir a fluidez das atividades e o alcance adequado dos objetivos” (loc. cit).	6. Plano de gestão da aplicabilidade. <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das propostas em um semestre. • Acompanhamento de todas as ações;
A V A L I A Ç Ã O	“ [...] constante em todo o processo educacional. [...] permite rever cada fase e analisar a eficácia” (ibidem, p. 7).	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação interna do processo (fases); • Avaliação externa do processo (impacto). • Reavaliação da proposta e aperfeiçoamento.

O segundo resultado dessa tese, a organicidade dos indicadores que emergiram da hibridação das três (03) bases de dados: análise das PCPED; entrevistas com quatro (04) formadores e curso de formação com aplicação de questionários envolvendo setenta e seis (76) estagiários do curso de Pedagogia, sinalizando para o potencial propositivo da Teoria em estudo. Esses indicadores são compreendidos, nesse contexto de apresentação de resultados, como “instrumentos de gestão essenciais nas atividades de [...] acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, melhorias de qualidade, correção de problemas, necessidades de mudança” (ANTAQ, 2016, s/n)¹⁰⁵. Assim, configura-se como pontos híbridos de reflexões \propto proposições para outro desenho de proposta formativa que responda a necessidade de hibridação teoria \propto prática na formação do professor dos Anos Iniciais.

Os indicadores foram construídos/hibridados a partir da composição das oito (08) categorias relacionais desta tese. Em sua discussão, inicialmente são reveladas as principais reflexões dos sujeitos sobre cada um dos indicadores e em seguida, apontam-se para possíveis respostas propositivas advindas da análise dos dados à luz da Teoria da Hibridação Sociocultural (CANCLINI, 2013).

1º. Indicador: Relações DNPED \propto PCPED. Esse indicador permeou de forma significativa o discurso textual das quatro (04) Propostas Curriculares do Curso de Pedagogia (PCPED), primeira base de dados (cap. 4). Em três dessas propostas, revelaram-se de forma textualizadas iniciativas e esforços para a constituição de hibridação contínua de ações e objetivos formativos entre o marco legal Diretrizes e a Proposta Institucional. Em uma delas, constatou-se a hibridação descontínuas, demarcada por fronteiras conceituais sobre a identidade formativa do curso: nas DNPED, a formação precípua do docente da Educação Infantil e Anos Iniciais e na Proposta do Curso a formação do “Pedagogo Unitário” (vide cap.4). Na análise dos grupos de sujeitos, essa relação constitui-se como hibridações descontínuas, envolvendo tanto as oscilantes orientações do tempo diacrônico do Estágio Curricular na Matriz do Curso: ora afirmando ser ao longo do curso, ora normatizando em meados do curso (vide cap. 4) quanto na implementação temporal do estágio na matriz curricular dos cursos, em sua maioria a partir do 4º. semestre, em detrimento de todo um discurso, já consensuado no envolvimento educacional, de importância de articulação teoria-prática. Os dados coletados na segunda e na terceira base de coleta dessas

¹⁰⁵http://www.antaq.gov.br/portal/portal_planejamento_estrategico/PlanejamentoGestao_Indicadores_de_desempenho.asp.

pesquisas sinalizaram para as seguintes proposições para esse indicador. Proposição: iniciar o estágio curricular no primeiro semestre/ano do curso respondendo a necessidade formativa de hibridação teoria-prática ao longo de todo o curso; à docência, o estágio e escola básica como pontos de discussão temáticas instituídos, e não só transversalizados, na composição do conjunto dos componentes curriculares do curso: perpassando pelos ementários, bibliografias estudadas e referenciadas, atividades, projetos e pesquisas desenvolvidas;

2º. Indicador: Relação IES \propto Escola Básica. Revelou-se, nesse contexto de pesquisa, como uma das mais difíceis e descontínuas hibridações. Apontado também, pelos grupos de sujeitos/estagiários (cap.6) com um desencadeador de várias outras dificuldades encontradas na formação/estágio curricular, tais como, falta de valorização de estagiário; limitações de oportunidades de atuação docente; delegações de atividades fora do escopo formativo do docente (acompanhar alunos ao banheiro/monitorar corredor/recortar e colar bilhete na agenda). Proposição: pensar na sistematização de parceria entre IES \propto Escola Básica gerenciada por sistema interativo de gestão de dados que permita a gestão de corresponsabilidades entre esses dois espaços formativos, em que os estagiários sejam oficialmente cadastrados em uma escola básica e vinculado a um/a determinado/a professor/a compreendido como co-formador/a e com direito a um percentual, coletivamente discutido com os órgãos competentes, no salário para o desenvolvimento dessa atividade; fomento de reuniões formativas entre estagiários/professores da Escola Básica/formadores IES na construção de planejamento coletivo das ações e do espaço-temporal do estágio; estimular a empatia e o entendimento cortês/afável/respeitador entre todos os participantes do processo formativo;

3º. Indicador: Componentes curriculares teóricos/fundamentos \propto Estágio Curricular. Diferente de resultados apontado por pesquisas anteriores (GATTI, 2003) de fragmentação latente desta relação, os dados dessa pesquisa sinalizaram para proto-hibridações desse indicador. Mesmo que, respaldadas por iniciativas ainda pontuais entre determinados componentes curriculares – projetos, ações coletivas, fóruns de discussões – essas proto hibridações, já reverberam os seus primeiros sinais de contribuições/impactos na formação do professor/pedagogo, apontadas por este grupo de sujeitos com experiências significativas e exitosas de trocas envolvendo outros componentes curriculares nas ações/reflexões do estágio. Proposição: Institucionalizar os movimentos interdisciplinares/híbridos, pensando em uma

arquitetura curricular que possibilite a discussão de temáticas comuns e elaboração de projetos de estudos e pesquisas conectados/hibridados entre vários componentes do curso; a constituição de um conjunto de formadores, e não apenas um só, na mediação dos componentes curriculares.

4º. Indicador: Metodologias \times Estágio Curricular. Circunscrito em resultado marcante de processo de hibridações contínuas sinalizadas pela totalidade dos sujeitos formadores (cap.5) e por 82% dos sujeitos estagiários, esse indicador, por outro lado, recebeu críticas diretas de um grupo de sujeitos estagiários (cap.6), correspondendo ao percentual de 12%, de superficialidade na hibridação e nas vivências da teoria \times prática e de utilização excessiva de “aula expositiva” nesse espaço de aderência muito explícita com a prática. *Proposição*: reorganização das aulas na perspectiva da hibridação teoria \times prática; elaboração dos projetos de docência no estágio gestados pelo conjunto das metodologias; criação de espaços para refletir/trabalhar temáticas que transitam entre a metodologia do ensino e à docência do estágio: tais como, resiliência, flexibilidade, alteridade, transferibilidade de estratégias de aprendizagens empregadas em outros contextos, criatividade, ludicidade.

5º. Indicador: Conteúdos da formação \times conteúdos do Ensino Fundamental. Apontado como hibridação descontínua, nas análises das três (03) bases de dados desta tese, revelando-se também como uma das maiores dificuldades vivenciadas pelos sujeitos estagiários no contexto do estágio (cap. 6) esse indicador emergiu dados como necessidade formativa prioritária, justificada consensualmente, entre os grupos de sujeitos, de que “não se pode ensinar aquilo que não se sabe”. *Proposição*: abertura de componentes curriculares envolvendo temáticas e conteúdo da Escola Básica; participação do professor da Escola Básica, em mediação conjunta com formador em componentes curriculares na IES; elaboração de projetos de extensão que suscitem hibridar a teoria \times prática a partir de dimensões, muitas vezes “esquecidas”, da cotidianidade da escola: tais como, perdas, afetividade, violência, indisciplina, erro, frustrações, amizades.

6º. Indicador: Tempo curricular \times tempo do estágio. O tempo, como um indicador, foi analisado em aspectos diferenciados: como espaço-temporal do estágio curricular na matriz do curso (cap. 4); como problematizador frente ao perfil do estagiário trabalhador (cap.5 e cap.6); como movimento oscilante entre produtividade e improdutividade de ação docente (cap. 6) .*Proposição*: fomentar a aderência

curricular epistemológica, metodológica e temporal/carga horária entre IES e Escola Básica; facilitar a mobilidade física e de carga horária dos professores formadores e dos estagiários no campo do estágio e dos professores e alunos da Escola Básica na IES; que o tempo do estágio corresponda ao tempo inicial do ano letivo da Escola Básica;

7º. Indicador: Acompanhamento do estágio×avaliação do estágio. Defendido como necessidade de acompanhamento e de avaliação presenciais, constantes e com envolvimento/participação do conjunto de formadores do curso, ressaltados com prioritariamente os formadores dos componentes de metodologias (cap 6). *Proposição:* viabilizar a mobilidade física dos formadores assegurando carga horária/percentual salarial compatível e seguridade legais inerentes à ação; criação de aplicativos para dispositivos móveis como ferramentas de acompanhamento/avaliação do estágio curricular em tempo real.

8º. Indicador: Formação do formador×docência. Com apontamento consensual, entre os dois grupos de sujeitos (cap.5, cap.6) e com sinalizações textualizadas na maioria dos PCPED (cap.4), a análise desse indicador, firmou-se na premissa de que para ser formador de professores do Ensino Fundamental, faz-se necessário a vivência híbrida da teoria×prática no transcurso profissional em contexto de Escola Básica. *Proposição:* curso de formação vivencial para os formadores das IES em contexto de Escola Básica; formação de grupo auto-formação com a participação de profissionais da educação dos espaços formativos; fomento de desenvolvimento de pesquisa compartilhadas: IES e Escola Básica, de ofertas de formação em serviço: cursos, oficinas, simpósios, dentre outros; criação de “comunidade de prática” (cap.5) de participação híbrida (estagiários/professores/formadores).

As manifestações propositivas que emergiram dos dados coletados, apontaram não só para a resposta da segunda questão do problema, evidenciando o seu potencial propositivo para composição de proposta de estágio curricular como espaço de hibridação teoria×prática, como também, revelou-se como caminho epistemo-metodológico alternativo para pensar/gestar o curso de Pedagogia em sua totalidade formativa e em seus compromissos educativos socioculturais.

Cônsua de que uma proposta de formação pensada na perspectiva de hibridação teoria×prática constitui-se, sustenta-se na coletividade, compreendida

como espaço híbrido de empoderamento¹⁰⁶ pessoal, grupal, político e organizacional, retroalimentado pelas expressões de singularidades, de individualidade, de autonomia, de respeito recíproco, de engajamento, de corresponsabilidade, de apoio mútuo, de emancipação e de pertencimento, de cada um e de todos os participantes simultaneamente. Esses indicadores são tomados como pistas iniciais, como proto-hibridação de um desenho curricular formativo, que terá o seu corpus, suas hibridações contínuas no chão da formação de professores: IES e a Escola Básica. Ambiciona, também, constituir-se, como pontos reflexões para outros projetos de formação, já implementados ou a implementar.

Essa tese, ao seu final, hibrida-se, e não poderia ser diferente, com o início de outra etapa pesquisa/trabalho, com o compromisso de continuidade, de provocar com seus achados, uma busca coletiva interpares, de outro desenho de formação para o Curso de Pedagogia que atenda às necessidades formativas de hibridações contínuas teoria×prática.

Finalizo-a, com a expressão desse compromisso do fazer avançar a circunscrição de uma proposta de formação para professores dos Anos Iniciais, construída à luz das orientações da Teoria as Hibridação Sociocultural, popularizada por Canclini (2013), nessa tese constituída como a Hibridação Teoria×Prática.

¹⁰⁶ Nesse espaço, compreendido como “ [...] o processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia.” (KLEBA, WENDAUSEN, 2009, p.735). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/viewFile/29498/31358>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que significa a proposição dessa tese de formação de professores como espaço de hibridação teoria×prática na atual configuração sociocultural-política-educacional brasileira? É possível representar, de maneira condensada, seus significados em quatro movimentos interpretativos presumíveis, captados a partir da perspectiva do olhar lançado a essa tese: um projeto simbólico de produção acadêmica; um projeto utópico; um projeto inovador; um projeto de auto-formação.

Um projeto simbólico de produção acadêmica, se o olhar interpretativo sobre a proposição dessa tese, lançar-se em perspectiva retrospectiva, de dimensão sub-horizontal, na busca das hibridações históricas entre a quantidade de teses já produzidas em nosso país que tomaram a formação de professores e/ou o curso de Pedagogia como objeto de estudo e os seus reais impactos no processo formativo, tende-se a considerá-la como mais uma das incontáveis bibliografias que não conseguem converter-se em prática, atos e/ou intervenções viáveis no processo de formação de professores, se respaldados nos estudos, relatórios e dossiês sobre as pesquisas na área de formação de professores – dentre eles, ressalta-se aqui, o dossiê publicado há treze anos, julho/2003, intitulado “Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas” apresentado por Bernardete A. Gatti – que sinalizam para essa situação de descompasso, de hibridação descontínua, entre quantidade de pesquisas com os impactos na educação. Citando o dossiê: “o volume de pesquisa produzido no país sobre a formação de professores é muito grande. [...] mas, infelizmente, quase nada se faz para mudá-la” (GATTI, 2003, p.474).

Costuma-se ainda a pensar nas teses circunscritas na área da Educação e na formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como teorias inócuas que estudam a prática docente de forma extemporânea. Supõe-se também que são espaços em que se pensa, estuda, analisa, afirma sempre **sobre a e para a** Escola Básica e raramente **na/com** Escola Básica. E, em que as sugestões, as propostas são sempre para o outro fazer, o professor da Escola Básica aplicar, e não o fazer coletivo, interpares (pesquisadores/professores), colaborativo. Em partes, é assim. Mas, existem também as teses que têm se apresentado como movimento de hibridações endógenas, como circuitos de produção conectados como o campo de

estudo, com os sujeitos, com as problemáticas locais e suas híbridas ligações com o contexto mais amplo, com o envolvimento coletivo, com capacidade de “abranger múltiplas pertencas”(CANCLINI, 2013, xxxvii) nas intervenções e com iniciativas fecundas do fazer articular/hibridar conhecimento×experiências, técnica×criatividade, cognição×emoção e teoria×prática.

Um projeto utópico, se a direção do olhar analítico se voltar para as relações entre as pesquisas na área de Educação e o conjunto de leis instituídas para a sua regulamentação. Isto porque a maioria dos marcos legais que envolvem diretamente ou indiretamente a formação de professores no Brasil são constituídos em perspectiva vertical sem considerar, muitas vezes, os resultados das pesquisas e nem a comunidade escolar¹⁰⁷, argumentando, dentre outros, que os indicadores das pesquisas são em sua grande parte politicamente inviáveis e utópicos.

Nos dias atuais, pensados a partir de uma lógica homogeneizadora fincada na relação de poder, de disputas políticas e de imposição de um domínio técnico sobre o outro, sem a devida escuta dos domínios das experiências docentes, da vivência contextual, da escola, esses Instituídos legais para a Educação, emergem como hibridações heterônomas que buscam emparelhar índice de inflação com o indicador de investimento, de financiamento em Educação em nosso país.

Nesse cenário, configura-se a Proposta de Emenda à Constituição - PEC nº 241, que no decorrer do seu tramites nas instâncias legais, hibridou-se “passando” a PEC nº 55, uma Política Pública Nacional gestada no Governo Federal, sem as necessárias hibridações contínuas como a comunidade escolar, que estabelece teto de gastos públicos pelas próximas duas décadas, inserindo neste contexto de medida a Educação e a formação de professores.

Situando neste contexto de PEC/55, as proposições dessa tese, tais como: uma outra organicidade na relação IES×Escola Básica, demandando entre outras medidas, uso de novas tecnologias, pensadas/elaboradas/adaptadas para o acompanhamento e avaliação dos estágios curriculares, em tempo real, mais próximos dos vivenciados no cotidiano escolar, sem ferir a ética e nem o direito à privacidade e individualidade; composição de trabalho coletivo de professores em um mesmo componente curricular constituindo-se como espaço de hibridações contínuas de aprendizagens/ensino. Podem revelar-se, aos olhos verticalizados, com propostas intraduzíveis no campo efetivo atual,

¹⁰⁷ A comunidade escolar entendida aqui em seu sentido amplo, contemplando todas as esferas e instituições de educação formal no Brasil; da Educação Infantil a Pós-Graduação.

como movimento de protesto, diante da conjuntura que vislumbra na PEC/55, para o ano de 2018, “corte de gastos” diretos para a Educação.

No entanto, longe se constituir utópica, as proposições dessa tese circunscrevem-se na realidade, na plausibilidade de ações, pois emergiram das necessidades legítimas apresentadas por dois grupos de sujeitos, formadores e alunos/estagiários de Pedagogia, em quatro contextos diferenciados de formação de professores: federal, estadual, privada e particular. Reivindicadas pelo conjunto de sujeitos da pesquisa com um processo de abertura na intensificação de intercâmbios e hibridações entre conhecimentos teórico-prático no contexto de formação de professores com as metodologias necessárias ao trabalho especificamente formativo e com metas “[...] de reconhecimento da diversidade e afirmação da solidariedade. ” (CANCLINI, 2013, p. xxxviii) objetivado pela formação ***para/de/com todas/todos***.

Um projeto inovador, se tomada, analiticamente pela ótica diagonal, presentes nos movimentos da sociedade em perseguição “ao novo”, oscilando entre “[...] de um lado, a busca de um aperfeiçoamento e inovação incessantes, próprios de uma relação com a natureza e com a sociedade [...] de outro, a necessidade de reformular várias vezes os signos” (ibidem, p. 32) popularizados, massificado e/ou considerados como tradicionais.

Em uma sociedade em que os dados se alteram rapidamente e em que há grande difusão de saberes especializados, a abertura a novas ideias, diferentes terminologias e outras linguagens, reveste-se como característica típica da “sociedade de acelerada implantação tecnológica”; o novo apresenta-se como “normal”. No entanto, existe na atualidade uma grande propensão em acolher uma teoria, uma pesquisa, uma tese, em seu viés teórico, enquanto uma abordagem, uma teoria, pois o paradoxo se instala, as hibridações se descontinham quando se almeja colocá-las em prática, mudar o estabelecido, buscar outras formas de ações, estabelecer outras rotas de se relacionar com a natureza, com as pessoas, com o conhecimento, com o mundo.

Para captar o sentido do novo, da inovação que esta tese almeja e se propõe a ser, relocamos o último parágrafo do relatório de qualificação desta tese¹⁰⁸, assim expresse: a escrita de uma tese sempre apontará para o “novo”. Mesmo que o objeto de estudo já tenha sido inúmeras vezes investigado, mesmo que a teoria e a

¹⁰⁸ O relatório de qualificação dessa tese foi apresentado no dia 01 de dezembro de 2015, à uma banca de composição híbrida: presencial e *online* (via Skype).

metodologia da pesquisa tenham muitas vezes sido tomados como referências. E ainda, que o contexto estudado seja “velho conhecido” dos estudiosos na área. O novo em cada tese se revela, não necessariamente nos resultados encontrados, mas eclode no processo de constituição do ser que a elabora, no contato como a própria fala, com a leitura crítica do seu próprio texto, no sentimento híbrido de pertença do objeto de estudo e de consciência de que ele não iniciou com você e que também não terminará.

Um projeto de auto-formação, se o olhar lançar na perspectiva do infinito, que não se sustenta em repetições de tradições, mas que se apresenta em aberto, disposto a enxergar os diversos ângulos que a realidade, um objeto de estudo, o conhecimento, o processo de formação, as relações teoria×prática, possuem. E, assumindo a incompletude do seu olhar, de sua análise e de sua proposta sustenta, retoma, aprofunda, interage, híbrida, renova-se no seio da coletividade da colaboratividade¹⁰⁹.

Uma proposição formativa em que se construa espaços de hibridações teoria ×prática, docência×formação, vida×profissão nos quais as pessoas envolvidas nesse processo ao hibridar seus conhecimentos, suas expertises profissionais, suas experiências de vida, seus conflitos e objetivos, sua potencialidade e limitações, permita-se – e possibilite que o/a outro/a também possam - aprender sempre e a ensinar com o latente compromisso de quem também aprendeu.

Enfim, aspira-se também que, instigados pela proposição dessa tese, outros olhares sob outras perspectivas sejam suscitados, “como numa gravura examinada à lupa, [...] descobre [se] uma outra organização do espaço, outras finalidades, outras personagens” (DELEUZE, 1980, p.5). Um olhar que se deixa hibridar para além do que aqui foi discutido, para enxergar outras vias de análises dos dados e descobertas não problematizados. Assim, essa tese assumirá a sua dimensão formativa de hibridação teoria×prática.

¹⁰⁹ Entendida com a ação do trabalho colaborativo articulado com a consciência da importância desse trabalho para o coletivo, para a comunidade a sua volta, e para si.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Informática e Educação. Diretrizes para uma formação reflexiva de professores.** São Paulo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. Paidéia. FFCLRP, USP. Rib. Preto, Fev/Jul, 1992.

ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira; BIZZO Nelio **O processo de identificação de práticas pedagógicas viáveis para inserção da dimensão ambiental na formação de professores.** Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências: Atas do V ENPEC, nº 5. 2005.

ARNAIZ, P. et al. **Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad.** Comunidade Educativa, n. 262, p. 29-35, 19. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000079&pid=S0104-4060200800010001300005&lng=pt.

AURÉLIO, B. de H. F. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa:** *On line*. 2006. Disponível em <http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/>.

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: Bertrand, 1994

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>.

BARBOSA-LIMA, M. C. et al. Ensinar, Formar, Educar e Instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, v. 12, N. 2, p. 235-245, 2006.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimundo Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BOURDIEU, P. **La distinction:** critique sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP. 2004.

BORGES, J. L. Borges Declara. In: CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas.** Estratégias para entrar e sair da Modernidade. 4ª. ed. 6ª. reimp. Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

BRANCO, Veronica. **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. 219p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação, 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.

_____. Presidência da República. **Lei nº 12.014 de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

_____. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Presidência da República. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. **Lei nº 8112 de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. Presidência da República. **Decreto Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho.

_____. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUNER, J. S. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Formação de Profissionais da Educação** (1997-2002). Brasília: MEC/ DF/Inep, 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.; PADOVANI, F. H. P. **Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches**. Estudos de psicologia, Natal, v.2, n. 5, jul./dez 2000.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da Modernidade. 4ª. ed. 6ª. reimp. Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

_____. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar y salir de la modernidad. In: SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista da comunicação. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 37, p20 -24, dez,2008.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. 3ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CASAL, Yáñez. **Les processus de socialisation rurale au mozambique**. In: MENEZES, Marluci. Do espaço ao lugar. Do lugar às remodelações sócio-espaciais. Horizontes Antropológicos, vol.6, nº.13 Porto Alegre, jun. 2000.

CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: memória e gênero estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras. 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S.. **The Teacher Research Movement**: A Decade Later. *Educational Researcher*, 28(7), 1999,15-25. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241646714_The_Teacher_Research_Movement_A_Decade_Later.

COLLINS, Phil. (Compositor). **On My Way**. [Lá Vou Eu], Disney, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRESWELL, John W. CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de Métodos Mistos** - Série Métodos de Pesquisa. 2ª Ed. Penso, 2013.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Lexikon Editorial, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Prefácio: a ascensão do social**. In: DONZELOT, Jacques. A polícia das famílias. Rio de Janeiro: Graal, 1980. p. 5-11.

DOURADO, Luiz Fernandes **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; SILVA, M. C. L. **O movimento pela profissionalização do trabalho docente e as novas possibilidades de parceria universidade-escola na formação de professores**. In: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLT, M. S.; AGUIAR, M. A. L. de (Orgs.). Trabalho docente, formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, 2010. p. 47-62.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Curriculo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 55-77.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários para prática educativa. 6ªed. RJ: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, L.C. **Cenário educacional**: o legado dos anos 80 e a confusão dos anos 90. E agora? In: SIMPÓSIO DO LAGE, Jundiaí, 2000. Anais.

GAMBOA, Sílvio Sáchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó; Argos, 2007.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil**: características e Problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. **Formar professores**: velhos problemas e as demandas contemporâneas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GIGLIO, C. M.B., LUGLI, R.S.G. **Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. A concepção do Programa de Residência Pedagógica na UNIFESP**. Cadernos de Educação, v. 46, p. 62-82, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Piados: Barcelona, 1990. p. 171-178. Disponível em: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>

GOODMAN, J. **La educación democrática en la escuela**. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000130&pid=S0104-4036201300030000300010&lng=pt.

GUTIERRES, Juliana Diniz. *et. al.* **O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da FURG**. ANAIS: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1112/541>.

HABERMAS, J. **La lógica de las Ciencias sociales**. Madrid: Tecnos, 1988. Disponível em: <https://epistemologiauv.files.wordpress.com/2014/08/64849213-habermas-jurgen-1967-la-logica-de-las-ciencias-sociales-130217190311-phpapp02.pdf>.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Objetiva, CD-ROM, 2009.

ILLICH, I. **La sociedad desescolarizada**. Barcelona: Barral, 1974. Disponível em: http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/lvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf?utm_source=lasindias.info/blog.

INHELDER, B. & CELLÉRIER, G. **O desenrolar das descobertas da criança: um estudo sobre as microgêneses cognitivas**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1996.

INNERARITY, D. **El futuro y sus enemigos**. Barcelona: Paidós, 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio**: Documento Básico 2000. Brasília: INEP, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela Tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M.F. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: a nova epistemologia da prática**. In: XIII ENDIPE, Recife, 2005, Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço, 2005.

LEGENDRE, A. **Effects of spatial arrangement on child/child and child/caregivers interactions: An ecological experiment in day cares centers.** 1986. In Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto (Org.), Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia (pp. 131-142). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000135&pid=S1413-294X200000020000800018&lng=en

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. Campinas, **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96 – Especial - p. 843-876, Out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola.** São Paulo: Summus, 1990.

LOPES, Alice R. C. **Política de currículo:** recontextualização e hibridismo. Currículo sem Fronteiras, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento Escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Temas de Ciências Humanas, tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** política, cultura e poder. Currículo sem fronteiras, 6(2), jul/dez, 2006., p. 33-52.

MACEDO, L. **Competências e habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. Brasília: INEP, 1999.

MACHADO, Tânia Mara Rezende. **Organização curricular:** objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”. 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3570--Int.pdf>

MCLUHAN MARSHALL. **Os meios de comunicação como extensão do homem.** São Paulo: Cultrix, 1969.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. **A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos programas de Pós-Graduação em**

Educação no Brasil (1965-2004). Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2007.

MELLO, Guiomar Namó. **Afinal, o que é competência?** Nova Escola, nº 160, mar.de 2003.

MENEZES, Marluci. **Do espaço ao lugar.** Do lugar às remodelações sócio-espaciais. Horizontes Antropológicos, vol.6, nº.13 Porto Alegre, jun. 2000.

MERTON, R. K.; FISKE, M.; KENDALL, P.L. **Propósitos y critérios de la entrevista focalizada.** Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales, no. 1, 1998, p. 215-227.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTEIRO, S.B. **Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa.** In: PIMENTA. SG. e GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, São Paulo, Cortez, 2002. p.42-58.

MOREIRA, Cristina Alves, et. al. **Difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, 2011, nº.6 p. 51 – 56

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000

NACARRATO, A. M. **A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas.** RBE, v. 12, n. 66 jul-set 2016, p. 699 -716

NACIF, Paulo Gabriel Soledade. **A Multicampia das Universidades Federais. Jornal A Tarde. Publicado em 22/11/2104. Disponível em:** <http://www.ufrb.edu.br/agencia/administracao/3375-reitor-analisa-multicampia-das-universidades-federais-em-artigo-no-jornal-a-tarde>

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Lisboa: 2013. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

OLIVEIRA, J. F. de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas.** In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA, José Mendes de; CSIK, Márcia; Marques, Paulo. **Desenho de Cursos: introdução ao modelo ADDIE.** ENAP, 2016

ORMOS, S. L. ET AL. **Amostragem de tempo no estudo da organização social de criança em creches**. Psicologia: Teoria e Prática. Brasília, v.9. n. 1, p. 176-191, 1993.

PARRILLA, A. **Apoyo a la escuela**: un proceso de colaboración. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/scieloOrg/php/reflinks.php?refpid=S1409-4703201300020000500011&pid=S1409-47032013000200005&lng=es>.

PATTO, M.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PASSOS, C. L. B. **Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática**. In: LORENZATO, Sérgio. Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 77-92.

PELLEGRINO, Pierre. Espace social, representations collectives et transformations du territoire. In: **La Theorie** de l'espace humain: transformations globales et structures locales. Genève: CRAAL-FNSRS: UNESCO, 1986. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000107&pid=S0104-7183200000010000800018&ng=en

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez; ALLEGRETTI, Sonia Maria Macedo **Escola Híbrida**: aprendizes imersivos. CET. V. 01, n. 02, abril, 2012 p. 99-107

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

PESCE, Marly Krüger de; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

PIMENTA, Selma Garrido **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Volume 3, números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>

REIMER. **La escuela há muerto**. Barcelona: Barral, 1973.

ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, nº 37, p20 -24, dez. 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Silvana; INFANTE-MALACHIAS, Maria Elena. **Interdisciplinaridade e Resolução de Problemas: Algumas questões para quem forma futuros professores de Ciências**. Educação & Sociedade, 2008, vol. 29. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87314210013>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE), Rio de Janeiro: DP&A editores, 2001.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. **Cadernos FEDEP** (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública), São Paulo, n. 1, p. 10-23, fev. 2002.

SILVA, M. da. **Narrativas de formação e estágio supervisionado**: reflexão sobre uma parceria pedagógica para ser aproveitada na formação de professores. In: BARBOSA, R.L.L. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora Unesp, 2004, p.371-381.

_____. O Habitus Professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 29, maio/jun/jul/ago, 2005 p. 152-162.

_____. *Habitus Professoral e Habitus Estudantil*: uma Proposição Acerca da Formação de Professores. Belo Horizonte: **Educação em Revista**, v.27, nº 03, dez. 2011, p.335-360

STROSS, Brian. The Hybrid Metaphor: From Biology to Culture. **The Journal of American Folklore**. vol. 112, no. 445, p. 254-267, 1999. Disponível em: http://www.utexas.edu/courses/stross/papers/Stross_hybrid%20metaphor.pdf.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN Amarildo Luiz. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, Ivo. **Pluralismo Metodológico**: um falso caminho. Revista Serviço Social e Sociedade, nº 48. São Paulo. Cortez, 1995. Disponível: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/pluralismo_metodologico.pdf.

TORALES, Marília Andrade. **A práxis da educação ambiental como processo de decisão pedagógica**: um estudo biográfico com professoras de educação infantil na Galiza (Espanha) e no Rio Grande do Sul (Brasil) Tese (Doutorado Interuniversitário em Educação Ambiental) - Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, 2006. 542p.

TRIGO, Maria Helena Bueno. **Habitus, Campo, Estratégias**: uma leitura de Bourdieu. Caderno CERU. Série 2, no. 9, 1998, p. 45-55.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira: **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**, 2011.

VASILIOU, Christina, et al. **Technology Enhanced Problem Based Learning**. 2013. Disponível em: <http://infospaces.cyprusinteractionlab.com/wp-content/uploads/2013/03/Vasiliou-et-al.-Portoroz2013.pdf>

VEIGA, I. P. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p.123-136.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino**: do conhecimento ao pensamento. E deste, para projetos. In: Educação: caminhos e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 1996.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Santa Maria; Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICE A - EPÍGRAFE DO RELATÓRIO DE QUALIFICAÇÃO

Recordo-me com alguns detalhes da experiência de qualificação vivida anteriormente. Com a banca de mestrado marcada, eu e mais três colegas, à época, estávamos sentados nas escadarias da UFPR, Setor de Ciências Humanas, em silêncio. O que pensávamos? Difícil descrever. “Que encrenca!” Exclamou um dos colegas, irrompendo o coletivo silêncio. “Poderia estar agora tranquilo dando minhas aulas, sem me preocupar! Mas não, inventei de cursar o Mestrado”. O que conversamos depois desse desabafo, não me recordo, mas a expressão “encrenca” ficou em meu universo subjetivo. Passado o tempo, com a maturidade cronológica e profissional, encontro-me em situação similar de banca de qualificação, mas com olhar diferente. Os medos e as ansiedades foram tomados por outros meandros de sentimentos: de expectativa, de avaliação, de apontamento de lacunas, de ampliação de fundamentação, de perspectiva ainda não explorada, de aprofundamento do objeto de estudo, de revisão, de aparar arestas teórico-metodológica, de seguir com algumas ideias, de recuar com outras e de, se necessário, mudar a rota constitutiva da pesquisa. É momento de construção, de crescimento, de partilha de ideias, de resignificação, e, assim, a encrenca passa a “santa encrenca!”. Santa não no sentido de perfeição, mas no sentido de busca constante de superação dos limites e de abdicação das comodidades possíveis para a postura voluntária de desprendimento e socialização de elementos essenciais e preciosos do ser humano: pensamentos, tempo e conhecimentos. Nessa ótica, quem abraça essa “santa encrenca” são aqueles que, como vocês, orientadora e banca, solidariamente aceitam dividir seus pensamentos, tempo e conhecimentos orientando e avaliando as incompletudes de um relatório de qualificação! Obrigada por aceitar participar da minha banca de qualificação! Obrigada por aceitar essa “santa encrenca”!

APÊNDICE B – MODELO DE CARTA DE AUTORIZAÇÃO E DE ACESSO AOS DOCUMENTOS DO CURSO PEDAGOGIA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Curso de Doutorado- Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Ensino

Curitiba, 20 de março de 2015

Ilmo. Profº. Gênisis Naum Farias

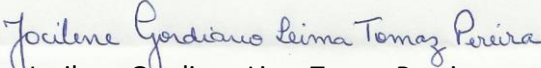
Coordenadora do Curso de Pedagogia – Campus São Raimundo Nonato
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Estou desenvolvendo uma tese intitulada *“O estágio curricular no curso de Pedagogia como espaço de hibridação entre teoria e prática”*, sob a orientação da Professora Dra. Marília Andrade Torales Campos.

O mote central dessa pesquisa é a análise de como a hibridação teoria×prática está constituída na proposta pedagógica de estágio curricular dos cursos de Pedagogia localizados em nosso país, nas esferas pública e privada. O objetivo não é comparar propostas, mas a partir do estudo analítico de cada uma, identificar pontos de hibridação teoria×prática existentes nesses documentos e, com base nessa coleta, propor indicadores de hibridação teoria×prática para nortear as ações dos cursos de Pedagogia em relação aos estágios curriculares. O estudo está fundamentado na abordagem da Hibridação, postulada por Néstor García Canclini (2000,2003,2013).

Diante disso, solicito a sua a autorização para acesso/consulta dos seguintes documentos: Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, portarias, atos e normas que regulamentem o curso.

Desde já agradeço pela colaboração.


Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira
Doutoranda em Educação – PPGE/ UFPR
Bolsista CAPES/FAPEPI

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCALIZADA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / DOUTORADO
 TESE: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA \propto PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA FOCALIZADA
 SUJEITOS: PROFESSOR FORMADOR CURSO DE PEDAGOGIA

1. Ao analisar as Propostas Curriculares dos Cursos de Pedagogia das Instituições envolvidas em minha pesquisa, levantei oito categorias de análise, de natureza relacional teoria-prática. Gostaria que você analisasse essas categorias à luz da sua vivência profissional, tomando-as, se possível, em suas relações:

1.1 diacrônicas, articulando a história do Curso de Pedagogia, as reais necessidades formativas demandadas pela sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular no curso de Pedagogia da sua universidade;

1.2 sincrônicas, entrecruzando espaços de formação – IES e escola básica – e os sujeitos envolvidos no estágio.

• Coerência Diretrizes Nacionais Pedagogia \propto Proposta Curricular do Curso de Pedagogia
• Relação IES \propto Escola Básica (campo de estágio).
• Componentes curriculares teóricos/fundamentos \propto estágio
• Metodologias \propto estágio
• Conteúdos da formação \propto conteúdos do ensino fundamental.
• Tempo curricular \propto tempo do estágio
• Acompanhamento do estágio \propto avaliação do estágio
• Formação de Formador \propto docência

2. Gostaria de acrescentar mais algum ponto de análise?

Obrigada!

APÊNDICE D – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira do projeto de pesquisa intitulado **“O ESTÁGIO CURRICULAR COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA \propto PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA”** a realizar as imagens que se fizerem necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas imagens e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e depoimentos.

_____, ____ de _____ de _____

Pesquisador responsável pelo projeto.

Sujeito da Pesquisa.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA.

ENTREVISTA: PROFESSOR CARLOS – UESPI

PESQ.: Boa tarde, professor Carlos! Agradeço por aceitar esse convite para participar dessa nossa tese, com certeza as contribuições que coletarei aqui, vão ser bem válidas para minha análise. A questão que eu coloco é a seguinte: ao analisar as propostas de alguns cursos de Pedagogia, levantei oito categorias de análise, de natureza relacional teórico-prática. Gostaria que o professor analisasse essas categorias à luz da sua vivência profissional. Tomando-as em duas relações específicas, a primeira, relações diacrônicas e as relações sincrônicas. A relação diacrônica pensando na articulando a história do Curso de Pedagogia, com as reais necessidades formativas demandadas de uma sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular no curso de Pedagogia da sua universidade. E, sincrônica na questão do entrecruzando espaços de formação, ou seja, a universidade e a escola básica, que é o campo de estágio, e os sujeitos envolvidos no estágio.

:

PROF. CARLOS: Primeiramente, boa tarde professora! Eu já é... a minha formação é Pedagogia né!?, sou formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí, a UESPI, aqui mesmo nesse Campus de São Raimundo Nonato, tenho a Especialização em Psicopedagogia, também em Gestão Educacional. E atualmente é... eu estou fazendo o meu Mestrado, já no oitavo período do meu Mestrado. E, uma coisa assim que... que venho sempre cobrando de mim mesmo, professora, é essa questão de já estou pela quinta [5ª.] vez com a disciplina de Estágio, aqui na UESPI, fui professor seletivo da UESPI de 2011 a 2013 e fiquei fora de final de 2013 a 2014 e agora 2015 retornei novamente e já estou com a segunda disciplina agora nesse período. E eu considero um componente importantíssimo a questão do estágio, embora a gente ainda tenha muita dificuldade pra desenvolvê-lo da forma... vamos dizer assim... que a gente realmente planeja. A gente planeja, mas infelizmente na prática nunca consegue, a gente nunca consegue desenvolver ele de uma forma mais concreta, vamos dizer assim. É... a maior dificuldade que a gente vinha enfrentando aqui era essa distância que existia entre a Instituição UESPI e as instituições cedentes do campo... do campo de estágio dos alunos. A gente é... sempre tinha essa dificuldade, quando, quando a gente assumiu a primeira, o primeiro estágio que eu assumi aqui na UESPI, fui até as escolas anterior ao meu encaminhamento dos meus estagiários as escolas é... criaram muitas barreiras, muitas dificuldades: “é mais aqui só fazem mandar os estagiários, nunca vem...” Então assim, criaram muitas barreiras, muitas dificuldades e eu acabei convencendo eles que nesse meu estágio ia ser diferente, e graças a Deus foi. Quando eu assumir pela segunda vez em conseguir fazer um trabalho mais prático, porque aí eu já ouvia os diretores da escolar dizer; “Ah! Se for aluno do professor Carlos eu aceito. Eu recebo porque ele fez um bom trabalho”. Mas, aí infelizmente quando a gente começa se encaixar no processo vem aquela proposta que o nosso Estado do Piauí, na categoria UESPI, ele faz essa questão de você passar dois anos como professor da instituição aí você precisa se afastar

no final desse contrato, e obrigatoriamente você tem que passar dois anos sem puder novamente a esse... a essa função, vamos dizer assim, a esse cargo. E, isso nos atrapalha bastante, porque quando a gente começa a desenvolver um trabalho, começa a dar certo, de repente sai. E aí quando voltamos, agora, estava novamente a mesma problemática, as escolas muito chateadas, muito tristes com os professores, responsável ou o professor supervisor de estágio da instituição UESPI. Porque eles simplesmente preenchiam as fichas necessárias pra que os alunos fossem as escolas, entregassem, se apresentassem e comesçassem a estagiar, sem que houvesse uma conversa no mínimo formal entre a escola e o professor da instituição UESPI. E, aí quando eu cheguei de volta, professora, por incrível que pareça, duas escolas que o diretor ainda era o mesmo diretor do outro período eles é... quando eu adentrei é... escola a dentro eles já vinha até mim: “ Professor graças á Deus que é você porque nós já cansamos de receber estagiários sem saber ao menos quem está na supervisão desse estágio.

PESQ: Você colocou dois pontos que eu gostaria que você falasse: primeiro, as escolas teriam realmente razões para não aceitar os estagiários? E por quê? E, você fala que fez um trabalho diferenciado dos outros, você poderia citar algumas dessas ações que você fez que você acha que é uma ação diferente e que com isso fez com que as escolas repensassem a questão do estágio na sua instituição.

PROF. CARLOS: Professora, falando dessas... de algumas situações diferenciadas que fizemos só para se ter a ideia de quanto a barreira é bem grande, porque foram coisas mínimas o que foi que eu fiz primeiramente , no primeiro momento eu fui até a escola saber, buscar da escola a questão de planejamento, buscar da escola a forma de trabalhar , buscar da escola...que muitas escolas hoje, mesmo a do município, elas trabalham com aquele Semanário, que é um planejamento semanal, que cada turma elabora, organiza a sua, aí eu fui até a escola buscar isso, pra mim trazer isso pra discutir com os meus alunos na sala de aula. E, quando os meus alunos saíram da UESPI pra chegar até a escola eles já levavam esse conhecimento pra a escola. Então foram coisas muito mínimas diante de uma extensão tão grande que é a prática de estágio nas escolas. Essa mínima situação que eu provoquei dentro das escolas me tronou pra escolas um estágio diferente.

E, aí fazendo essa outra reflexão... eu acho assim na minha visão de pedagogo e de professor supervisor de estágio eu... acredito do que a maior dificuldade que as escolas estão encontrando é... está, vamos dizer assim, aos professores de estagiários da instituição UESPI, eles, muitos deles aplicam a parte teórica encaminham os alunos, não vão as escolas, não tem uma parceria com as escolas, não visita os estagiários, e por algumas situações orientam até mesmo a alguns alunos a desenvolverem TCC, monografias a partir daquele... daquela prática de estágio e incentivam aos alunos a criticar aquela situação e alguns diretores se sentem tristes, revoltados em algumas situação. Porque na maioria das vezes, professora, o sistema é todo como um complexo, a gente tem muitas escolas no município que não conseguem ter o mínimo necessário pra funcionar, né!? Então, assim eles trabalham com o básico dos básicos pra fazer aquela educação chegar da forma que chega a essas crianças. Aí muitos deles trazem aquela realidade pra cá no campus da UESPI e começam a criticar, começam a criar problema, começam a falar de prática de professores, começam a dizer “professor tal...” Então assim, existe, pra mim ... na minha visão, existe uma...

uma crítica informal que às vezes são fuxicos, vamos dizer assim. Eles trazem muitas coisas de lá da escola, jogam aqui dentro da UESPI, espalham pra demais turmas, começam a gerar uma crítica. Tipo assim, um determinado estagiário é... observa, participa de uma prática de um determinado professor e chega aqui dizendo; o professor tal faz assim, assim, assim... e isso gera uma polemica aqui dentro da instituição.

PESQ.: Agora, eu gostaria de fazer assim, eu vou levantando alguns pontos e você pode ir falando com os analisam. O primeiro, a composição do estágio curricular, a sua relação, de como está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e de como está posto na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UESPI. Como você vê essa relação do que a Lei postula para o Estágio e a Proposta de Estágio da UESPI.

PROF. CARLOS: Professora, eu acredito assim que fazendo uma análise bem profunda da questão das Diretrizes, principalmente, agora nesse momento que a gente conseguiu fazer uma Mesa Redonda, trazendo o pessoal da Secretária da Educação, os professores das escolas e os diretores das escolas que os nossos alunos iriam estagiar, isso é... vamos dizer assim, caracterizando o curso de Pedagogia, mais específico, a turma de Pedagogia bloco 8, que é praticamente, esse alunos que estão neste momento aqui. Então é assim, levanto em conta o aprofundamento dessa pesquisa que eu fiz pessoalmente, esse estudo aprofundando que eu fiz pessoalmente nas Diretrizes Curriculares e o que a UESPI propõe eu acho que ainda deixa muito a desejar. Nós temos um Manual de Orientação de Estágio na página, é... na página da, da...UESPI, página eletrônica né?! que disponibiliza... disponibiliza a questão dos materiais, quias são os materiais que o professor de estágio necessitará pra fazer essa orientação de estágio e aí a gente percebe que nessa orientação que a gente recebe da PREG de Teresina, pras... prás...é.... pros campus falta muita coisa, falta inclusive aquela... aquela proposta, vamos dizer assim que é uma rotina diária que são as fichas de observação da estrutura da escola, falta ficha de observação do professor, então assim falta mesmo ainda... a instituição UESPI não consegue responder a altura o que a própria legislação diz, vamos dizer assim, pois está lá bem claro que se esta página existe disponível para o professor poderia muito bem fazer uma orientação direcionando a cada aluno entrar no site da UESPI baixar esse próprio material para você e não o professor baixar e reorganizar, refazer esse material todinho pra poder enquadrar dentro dessa realidade dessa prática. Uma das grandes preocupações que eu tenho é que eu sempre que trabalhei com essa disciplina eu preciso reorganizar, ou seja, refazer esse material que a PREG nos disponibiliza isso acontece com todos os professores de estágio.

PESQ; Voltando na questão da relação entre as Diretrizes e a Proposta do Curso, a concepção de estágio escrita nas Diretrizes e a concepção de estágio escrita na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UESPI. E, o que vocês realmente vivenciam na prática.

PROF. CARLOS: Professora, o que a gente consegue vivenciar na prática são... são muitas, vamos dizer assim, algumas situações ficam muito distorcida, a legislação por sua vez tem uma conotação a UESPI não consegue atender a essa conotação e a maioria dos professores não consegue atentar para todos os pontos necessários. E, aí começa aquela coisa, a gente não consegue nos quatro cursos que a UESPI disponibiliza hoje seguir uma normatização pra os estágios, por exemplo o curso de Geografia, o professor de Geografia traz pra si

a realidade e organizam o material que será utilizado, organiza a sua prática, é...eu vou fazer o meu estágio, eu vou fazer a minha... eu vou levar a minha turma para fazer o meu estágio no final o meu estágio vai se dar a partir de uma socialização no outro o professor de um outro curso já diz não o meu vai se dar a partir de um documentário, o outro dia não o meu só vai produzir um relatório escrito e depositar na UESPI. Então assim, a gente fica muito... eu fico muito é... a... Querendo entender, porque a legislação diz uma coisa né?! A... a documentação, a protocolação que a gente recebe da PREG através da UESPI, diz uma outra coisa, e quando a gente conversa com os professor, a gente percebe que cada professor vai em uma linha diferente de... de ideais, de objetivos, vamos dizer assim...

É...eu me sinto tranquilo pra fazer essas observações, principalmente porque além de ser professor da instituição UESPI, eu sou professor do ensino Fundamental menor da Educação Básica num município vizinho aqui, São Lourenço do Piauí, E isso me facilita porque volta e meia eu fico tentando me fazer alguns questionamentos: de como realmente está transcorrendo o meu trabalho. E, eu fico me fazendo aquelas perguntas: será que eu seria o professor ideal para os meus filhos? Eu fico o tempo todo tentando melhorar, mas infelizmente a questão teoria e prática eu acho que deu pra professora perceber até dos nossos alunos quando eles fazem aquelas colocações: a UESPI é teoria e a instituição escola é prática. Infelizmente hoje ainda é colocado desta forma por muitos professores e quando a gente consegue trazer essa prática como que nem a gente conseguiu fazer um ambiente de trazer alguns professores pra nossa sala de aula, para assistir um momento da nossa aula dentro do campus UESPI, dificultou muito é... criou muito um atrito entre os demais professores, infelizmente teve um professor que disse: Ah! Você está querendo é se aparecer. Você está mudando a forma da UESPI trabalhar, todo mundo aqui na UESPI trabalha dessa forma porque que o professor Carlinhos está querendo fazer dessa forma? E assim, a gente se senti um pouco apreensivo, professora, porque, agente é normatizado aqui por uma seleção, nós somos celetistas, nós somos professores provisórios. A UESPI, hoje tem trinta e quatro professores aqui em São Raimundo, só onze são efetivos e aí os seletivos sempre tem esse pé atrás de até que ponto eu posso bater de frente, até que ponto eu posso tentar fazer algo diferente, será que isso vai me trazer algum prejuízo? Será que isso vai me beneficiar e aí fica aquela ideia que a gente fica com um pé atrás com medo de fazer algo que diferencie que cause um impacto maior que a gente tem medo, vamos dizer assim, da coerção da repressão e até mesmo de ser demitido mesmo.

PESQ: Eu gostaria que você também comentasse sobre a relação entre os componentes curriculares do Curso de Pedagogia e o Estágio Curricular. E em seguida, focasse a sua análise na relação das Metodologias e Estágio Curricular.

PROF. CARLOS: Professora, eu acho que isso acontece muito pouco, na minha visão, até porque eu trabalho com a disciplina Estágio em uma turma e trabalho com outra disciplina História Social da Criança em uma outra turma que está só no 4º. Bloco, e a gente percebe essa distância de conexão entre os professores e principalmente entre as disciplinas não existe uma ementa geral ou um projeto que rege todas as disciplinas em um determinado período. É fica muito a... é... quando a gente desenvolve algum projeto em conjunto, semestre passado a gente desenvolveu um projeto com essa turma do bloco 4 aí nós envolvemos quatro disciplinas de... de quatro professores diferentes num único objetivo, eu

trabalhei minha linha de pesquisa e os outros três cada um com sua linha de pesquisa direcionando há uma característica única que a gente finalizou com um projeto que teve uma apresentação, uma socialização e foi legal. Mas, assim do meu conhecimento são poucos um ou dois ou três professores que sempre tá querendo saber o que tá sendo desenvolvido. No caso da Pedagogia, existem as Práticas Pedagógicas que nos direcionam a... o... a questão do trabalho prático, a prática de estágio, as práticas docentes já é um trabalho de... de pesquisa, um trabalho de... de , vamos dizer assim , de é... como é que eu ia dizer meu Deus... de observação da... da estrutura, observação do trabalho...da prática docente do professor da... da instituição o qual está sendo observado, mas o que percebo e posso afirmar com clareza, professora, é que não há essa...essa conexão, esse diálogo entre as disciplinas afins pelo menos com a disciplina estágio, com a prática pedagógica, é...a conexão é bem pequena

PESQ.: Agora, como você analisa a relação dos conteúdos trabalhados na formação como os conteúdos trabalhados no Ensino fundamental.

PROF. CARLOS: Professora, eu acho, eu acredito, seriamente que é exatamente nesse ponto que mora o verdadeiro problema. Que no campus UESPI, nós é... nos preocupamos muito com a questão teórica, com a questão de informações, com a questão de tirar dúvidas com relação ao preenchimento de documentos, com o preenchimento de fichas, é... uma elaboração de um ofício, de uma carta de apresentação desse... desse discente á prática pedagógica, mas infelizmente a... a gente pouco faz, por exemplo eu consegui fazer com os meninos, eu consegui que gente trouxesse os livros e o material de apoio de alguns professores das escolas que eles iriam estagiar para organizar um planejamento juntamente com o professor da turma e os alunos estagiários aqui no campo da UESPI, mas foi uma coisa assim que eu percebi que não teve tanto efeito,, porque eles conseguiram fazer esse planejamento, mas com o planejamento a partir de um material que a escola disponibilizava, não teve assim... a UESPI não adentrou com nada mais apenas essa parceria da instituição vir para a UESPI. Infelizmente a uma quebra muito grande no conteúdo de orientação daqui da instituição com o conteúdo que vai ser trabalhado, que vai ser desenvolvido nos campos... é no campo de estágio desses alunos. Então eu acredito que esse é o grande problema e talvez seja por isso que os nossos estagiários só da Pedagogia com de todos os cursos dizem claramente que a teoria é UESPI e a prática é a instituição a qual eles estão desenvolvendo esse estágio.

PESQ.: E, com relação a organização do estágio, a organização temporal do estágio, o estágio na UESPI - eu percebi que está alocado nos últimos semestres, até também por uma orientação normativa – como você avalia esse tempo do estágio no currículo e o tempo do estágio do estagiário para a realização desse estágio. E, o tempo do professor para fazer o acompanhamento desse estágio.

PESQ.: Professora, o que infelizmente ainda acontece é que acreditamos principalmente nós da Pedagogia que o currículo é... tá um pouco distorcido neste contexto, é... eu sou assim dos professores que acredita que se este estágio tivesse uma antecedência se ele iniciasse essas práticas pedagógicas iniciasse logo nos primeiros momentos e esse momento do estágio não tivesse muito... muito no final do curso, até porque a maioria dos cursos o estágio coincidem no caso das Licenciaturas, dos cursos de Licenciaturas o estágio já coincidem com a monografia e aí na maioria das vezes o professor que orienta

a monografia ainda depende pra cumprir suas quarenta horas de UESPI ele ainda necessita pegar uma outra disciplina e na maioria das vezes ainda trabalha em uma outra escola fora da UESPI. Não consegue ter a disponibilidade necessária pra o acompanhamento, pra o planejamento, até na questão de socialização mesmo. Quantas e quantas vezes a gente deixa de ficar quarenta, cinquenta, uma hora com um aluno fazendo a socialização de um trabalho que as vezes é um trabalho maravilhoso, precisando estipular um tempo menor porque a demanda é grande. A professora imagine por exemplo uma lógica, não é estágio mais é parte da prática que é a pesquisa de TCC, nós temos professores da UESPI hoje que estão com uma disciplina de TCC da ESPI e aí orientando essa disciplina de TCC ainda orientando três alunos do bloco 7, três alunos do bloco 8 e três alunos do bloco 9 que no caso da Pedagogia no regular são nove blocos. Como é que fica a cabeça, como é que fica..., em que momento que esse professor se planeja se organiza pra conseguir dar conta, né?! E ainda tem uma disciplina extra pra poder fechar a carga horária lhe cobra. Então é assim essas nove orientações já poderiam entrar como essas disciplinas extra. Infelizmente a UESPI não ver isso dessa forma e o prejuízo vem pra os alunos, na maioria das vezes o orientador senta com o orientando duas ou três vezes num trabalho, que vamos dizer assim que é o mais importante do curso. Onde eu precisaria de sentar dez, quinze vezes com o seu orientador pra tirar dúvidas, pra reelaborar questionamentos, pra organizar pesquisa, pra organizar dados de pesquisa, porque isso infelizmente só é trabalhado no final do curso, se eles estivessem assim como eu disse essa antecedência das práticas até mesmo da questão da pesquisa seria muito mais importante.

PESQ.: A partir desse perfil você traçou, como você avalia a questão do tempo de formação e o tempo do estágio curricular.

PROF.:CARLOS: Professora, eu tô nesse momento... a minha turma de estágio, ela é uma turma é...com o tempo muito delimitado, né!? O horário deles na UESPI... o período de aula comigo na UESPI é a tarde de duas às seis, são três dias na semana, a gente fica segunda, terça e quarta com eles, de duas as seis. Quando a gente finaliza aquela primeira introdução da disciplina que orienta a gente vai pra campo e aí a gente precisaria no mínimo, segundo o currículo, duas visitas pra cada aluno nesse momento do estágio e a maioria desses alunos estagiários que são alunos regular aqui da UESPI, eles trabalham pela manhã, alguns trabalham manhã e noite e estudam a tarde> Então o tempo deles é muito pequeno e graças á Deus, talvez a questão dos governos tarem pensando é... é na melhoria da educação , criam-se muitos Programas e às vezes esses programas acabam é... acarretando á essas pessoas que já estão nesse processo. Porque o PIBID, por exemplo, a orientação que chega pra UESPI é que o PIBID seja entrelaçado em todos é... os blocos de um determinado curso. Mas, aqui na UESPI o que é que acontece os alunos que estão no PIBID são só do 7º. E 8º. Blocos e aí é exatamente mais redução do tempo, agora, por exemplo, a gente tá com o estágio flexibilizado porque eles tão tendo que atender o período do trabalho do PIBID e o período de estágio, eles teriam que estagiar, a gente objetivou com eles , um cronograma, professora que eles iriam estagiar só nos três dias, que eles teriam aula aqui na UESPI pra eles terem os outros dois dias pra o PIBID e também pra se organizar no planejamento pra conseguir fazer um trabalho mais bem feito. Já a UESPI, chegou pra gente: 'E por que vocês não utilizam essa prática do PIBID pra o estágio também, fazendo a unificação dos dois programas? E aí quando a gente faz isso é menos tempo

ainda, menos tempo de prática. E a minha preocupação, professora, que a gente tenha, é...hoje nós ainda estamos conseguindo sair com alguns discentes formados futuramente em Pedagogia, Geografia, História e Biologia com uma certa capacidade regular de adentrarem em uma determinada instituição pra ser um profissional razoável. Futuramente se continuar dessa forma, a cada dia se quebra mais um protocolo que é importantíssimo, se diminui mais essa carga horária, se diminui mais esse processo, se aumenta mais essa... essa... essa rotina desses alunos, alunos que já trabalham pela manhã, trabalha a tarde aí bota no PIBID, trabalha à noite... bota no PIBID no mesmo horário que ele estuda. Aí vira uma confusão na cabeça desses alunos. E, a maioria deles precisam dessa bolsa. Então quando eles passam naquela seleção do PIBID eles jamais renunciam, eles tentam fazer de todas as formas pra continuar ali. Porque aquela bolsa pra eles é importante. Infelizmente, a nossa... cerca de setenta a oitenta do nosso alunado é de classe baixa, vamos dizer assim, muitos deles moram em casa de família, moram em é... em instituições locados pelos municípios, alguns municípios tem casa locados com o aluguel pagos pra que alunos do seu município possam estar aqui pra estudar.

PESQ.: Então, nesse sentido que você está colocando o PIBID nessa questão de tempo está atrapalhando as atividades formativas do estágio?

PROF. CARLOS: Se houvesse... se a gente tivesse conseguido fazer essa separação pra que ele pudesse estagiar só nesses três dias que seriam os meus dias letivos de trabalho e os outros dois dias continuassem com o PIBID não teria tanto... tanta problemática. Mas, aí a gente recebeu uma proposta da PREG junto com a Coordenação local e... tanto do PIBID como da Pedagogia que a gente poderia flexibilizar esse estágio pra que eles ficassem com esses outros dois dias pra planejamento etc. Então, os três dias letivos eles estão com o PIBID e com o estágio.

PESQ.: Aqui na UESPI, PIBID e Estágio dialogam?

PROF. CARLOS: Até que dialogam, professora!

PESQ.: Em que ponto?

PROF. CARLOS: A gente... assim por exemplo, eu conheço, participo muito dos momentos de formação, participo muito... até porque por causa da questão que setenta por cento dos alunos de Pedagogia do PIBID são os alunos da minha turma de estágio. Então, assim a cada reunião, a cada planejamento a cada formação que eles participam eu tento participar e cada momento de interlocução com os meus alunos o professor Carlos Lira que é orientador... o formador da UESPI do PIBID, ele também participe, ele é uma pessoa espetacular. Infelizmente a gente tem essa quebra nessa questão que eu acho que o tempo tá sendo que... por não conseguir que esses alunos fiquem, não poderem a maioria não conseguem porque estudam, porque tem outras obrigações não conseguem estudar manhã e tarde ou trabalhar e estagiar manhã e tarde. Pela manhã pelo PIBID e a tarde estágio normal. Enfim.... creio que falei de todas as categorias! Obrigado pela atenção!

PESQ.: Muito obrigada, professor!

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA.

ENTREVISTA: PROFESSORA SANDRA – UFPR

PESQ: Bom dia professora Sandra!

PROFESSORA SANDRA: Bom dia!

PESQ: Agradeço por aceitar participar dessa fase e do processo de construção dessa tese que é muito importante para mim e espero também que essa tese venha contribuir com o trabalho dos profissionais que estão atuando na área de estágio.

PROFESSORA SANDRA: Eu também agradeço.

PESQ.: A professora Sandra tem uma experiência bem profícua em relação ao estágio. Não só como docente da Universidade Federal do Paraná, mas como pesquisadora também, de uma disciplina importantíssima para o estágio, que na verdade se constitui como estágio que é a disciplina Prática Pedagógica B [C] que é voltada para o Anos Iniciais. E, na sua pesquisa ela fez todo um levantamento da constituição dessa disciplina, nessa Universidade, no período de 1980 a 2010. Fazendo uma análise dessa formação do pedagogo e também desses professores que atuarão nesse foco que é Anos Iniciais e que também é o objeto de estudo dessa nossa tese.

E, nessa entrevista que nós estamos chamando de focalizada, nós então direcionamos as questões da seguinte forma:

Primeiro, ao analisar as Propostas Curriculares dos Cursos de Pedagogia das Instituições envolvidas em minha pesquisa, dentre elas a UFPR que a professora faz parte, na minha pesquisa levantei oito categorias de análise, de natureza relacional teoria-prática. Gostaria, professora, que você analisasse essas categorias à luz da sua vivência profissional e da sua vivência também enquanto pesquisadora, tomando-as, se possível, em suas relações: diacrônicas, articulando a história do Curso de Pedagogia, as reais necessidades formativas demandadas pela sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular no curso de Pedagogia da sua universidade, da UFPR. E, segundo, as relações teoria-prática de forma sincrônicas, entrecruzando espaços de formação – IES e escola básica – e os sujeitos envolvidos no estágio.

Então, a partir de agora nós vamos colocando as categorias e a professora fique à vontade para se colocar se pronunciar, se a professora também quiser cruzar as análises com sua formação, falando um pouco de onde a professora está falando. Fique à vontade.

O primeiro ponto que levantamos que é também uma categoria de análise é a relação sincrônica e diacrônica entre a coerência das Diretrizes Nacionais Pedagogia e a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

PROF. SANDRA: Correto. É... na verdade eu acho interessante que a gente inicie a nossa conversa, contextualizando um ponto que eu considero

fundamental, que seria: eu fui professora do Ensino Fundamental durante doze anos, fui Pedagoga por cinco anos em escolas públicas depois disso eu também fui aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Hoje, eu sou professora nessa instituição. Eu acho importante essa contextualização porque ela vai dar uma visão diferenciada de alguém que por acaso não passasse com aluno por lá e vivesse esse currículo no outro momento histórico, mas viveu, vivi no caso e por conta dessa, é... vivencia minha como professora de Ensino Fundamental. Acho que isso é bastante importante para que a gente comece a conversa.

Então, você tem como uma categoria de análise essa coerência das Diretrizes Nacionais da Pedagogia com a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, o que eu poderia contribuir, no seguinte sentido, é...eu entendo que um documento formal tanto num nível de município, como num nível de estado como num nível federal, normalmente ele tem uma tendência de não ser muito coerente com a realidade que a gente vive, quando você fala coerência das Diretrizes Nacionais de Pedagogia com a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, se nós fossemos analisar em relação aos documentos ela existe essa coerência está posta, mas se nós formos olhar o que nós entendemos por coerência e aí sim o que nós entendemos por essas Diretrizes. Nacionais de Pedagogia e essa Proposta Curricular nós teríamos pontos de análises é...diferenciados,, quais seriam; bom, eu entendo que para alguém propor uma Diretriz que é algo bastante, é... específico eu diria, é...bastante específico em nível de um curso de graduação dentro de uma Universidade, essa pessoa precisa em primeiro lugar Educação, o que é Educação, em que contexto social, político, histórico, cultural ela está posta para então escrever documentos desse nível que nós discutimos aqui. É, eu não tenho nenhum problema, é... com as Diretrizes Nacionais de Pedagogia, não vejo como um documento ruim, algo que não pode ser usado, mas é preciso que a gente ajuste todos documentos oficiais àquela instituição específica, com os seus alunos específicos, com os seus professores específicos, enfim dentro de um contexto social, político, econômico e cultural. Isso eu acho importantíssimo. Então, todo documento oficial que chega é... ela precisa ser analisado, precisa ver se ele tem aspectos que por ventura, não.... Não encaixam corretamente nesse curso, nessa proposta. Entendo que é importante que a gente tenha as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia assim para outros cursos e vejo que a Proposta Curricular para o Curso do Pedagogia ela está bem ajustada a essas Diretrizes. No entanto, nós não poderíamos dizer que esses ajustes especificamente da Universidade Federal do Paraná seriam os mesmos para uma outra instituição se ensino.

Há nesse momento uma discussão de reorganização dessa Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, obviamente que dentro de um currículo nós temos relações de poder muito grandes entre as áreas de conhecimentos, é, às próprias relações humanas como as pessoas se colocam então há é... há uma dificuldade também de discussão, de reorganizar esse curso de Pedagogia, por que ele está com cinco anos e, é... ao se entender que seria interessante que ele voltasse aos quatro que ele tinha se reiniciou essa revisão dessa proposta. É a Proposta do Curso de Pedagogia é bastante condizente, da federal, no que diz respeito a questão teórica, com respeito a questão curricular. Eu só colocaria uma questão que eu acho bastante complexa e a gente discute desde que eu era aluna nessa instituição, e hoje sou professora, veja um a questão que vem historicamente se colocando que é a dificuldade que temos como professores de

formar o pedagogo, o professor que vai atuar no Ensino Fundamental, o professor que vai atuar na Educação Infantil e o professor que vai atuar na Educação de Jovens e Adultos. São quatro pontos para uma mesma formação. Então, essa Proposta para o Curso de Pedagogia a pesar de estar muito bem construída, muito bem amarrada teoricamente, eu pessoalmente sinto uma certa dificuldade no que tange a essa formação. Às vezes eu me pergunto, eu faço algumas reflexões a respeito de que será realmente será que formamos pedagogo, será que realmente formamos professores para essas três modalidades que eu acabei de citar. Pela dificuldade que é formar o profissional da educação. Por mais que as Diretrizes estejam condizentes é, por mais que a Proposta também esteja condizente é na prática nós temos algumas dificuldades nessa relação. Então, há coerência, há. É, porém sempre com os prós e os contras, ou seja, a gente precisa analisar sempre dentro de um contexto. Que primeiro pode ser nacional, depois estadual, depois municipal, mas nós não podemos esquecer da sala de aula, porque é onde o currículo vive. Nós vivemos esse currículo dentro da sala de aula com nossos alunos e é nesse espaço físico, cultural, social, econômico, político de sala de aula que tanto as Diretrizes quanto a Proposta Curricular precisam realmente ser efetivada, no sentido que a gente forme alunos capazes de analisar essa sociedade a qual nos encontramos nesse momento histórico.

Eu diria é...que é assim dessa maneira que eu vejo: qualquer documento que seja colocado, em síntese, qualquer documento que seja colocado para a educação, precisa sempre ser refletido sobre e como isso se encaixa naquele contexto. Outra coisa importante, a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal, eu acho que ela está muito bem construída, acho não tenho certeza, ela está muito bem construída teoricamente e no que diz respeito a questão curricular, mas com essa dificuldade de que: será que realmente formamos de maneira crítica, coerente, coesa esses é...alunos para atuarem como pedagogos, como professores de Ensino Fundamental, como professores da Educação Infantil e como profissionais que trabalham da educação que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos. Aí eu deixaria uma incógnita realmente, porque compreendo que a análise teria que ser um pouco maior e não é o foco do seu trabalho, mas é importante ressaltar porque eu tô falando da Proposta Curricular do Curso.

PESQ.: A professora na sua fala tocou em um ponto interessante: a questão da importância da escola, a importância do chão da escola, da sala de aula na formação do professor. A professora poderia comentar sobre o nosso próximo ponto que é a relação da universidade como a escola básica que é o campo de estágio dos nossos alunos.

PROF. SANDRA; Poderia, é...de duas maneiras novamente, lembrando que eu fui aluna e passei por todo esse processo, eu fiz esse estágio e como professora hoje que trabalha com alunos tanto da EJA que é a minha entrada na universidade até hoje me proporcionou trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Infantil e essa relação da universidade com as escolas, com os CMEIs seja como a gente coloque aí, que isso não muda muita coisa, é muito importante, porém também como sempre olhar no contexto. A universidade muitas vezes é vista pelos diretores, pedagogos é professores e demais profissionais atuantes na escola digamos básica, aqui o seu foco, de uma maneira bastante interessante, quando eu adentro no espaço da escola normalmente eu sou vista, como uma professora. É muito interessante essa

relação, porque quando eu trabalhava como professora do Ensino Fundamental é...parece, parece não, realmente quando diziam professora isso soava de uma determinada maneira, quando eu adentro novamente na mesma escola pela qual eu passei enquanto estudante, passei enquanto professora do Ensino Fundamental, hoje como professora de uma instituição federal esse “professora” soa de maneira diferente, como que é... quem estivesse em uma instituição federal tivesse o poder de dominar o conhecimento no seu sentido mais é... eu queria dizer assim... profundo. E que eu pessoalmente não vejo dessa maneira. Porque eu domino alguns conhecimentos teóricos e preciso dominar inclusive pra poder entrar em sala de aula, mas eu não domino todos conhecimentos. E quando nós vamos para a escola nessa relação do estágio muitas vezes nós somos vistos desta maneira, alguém superior e não considero que somos. Sabemos algumas coisas necessárias, né? Frisando isso de uma maneira bastante clara e objetiva, temos que saber um determinado conhecimento pra poder está em sala de aula, mas isso não significa, é.... que somos superior a qualquer outro professor de qualquer outro nível de ensino. Apesar dos professores na Escola Básica nos receberem desta forma. Eu acho que esta relação, ela é muito importante, porque muitas vezes pela forma com que este professor da universidade se coloca nessa instituição de escola básica, nós temos relações interpessoais é muito complexa que invés de facilitar esse campo de estágio, dificulta. Então quando eu, você está fazendo entrevista comigo vou falar pela minha pessoa, quando eu Sandra adentro nesse espaço eu respeito muito. Primeiro porque eu vim desse espaço e sei de todas as dificuldades e avanços que esse espaço é... passa historicamente, culturalmente e assim por diante e em segundo lugar é... com muito respeito as alunas que lá estão fazendo o seu trabalho de estágio, as diretoras, os pedagogos, as professoras e demais funcionários. Eu acho que a primeira relação que nós temos que ter enquanto ensino superior com essa escola é a do respeito. Essa é a primeira. Claro é existem outras, vou até colocar algumas que são importantes É...precisamos entender que nós não vamos a esse espaço é... de campo de estágio, espaço físico realmente, fazer um trabalho, depois sair de lá e não dá nenhum retorno a este espaço, por aí o meu respeito que é o meu primeiro princípio com essa escola já estaria no chão, eu considero que pra eu ter respeito eu preciso estar a todo momento acompanhando esse estágio e colocando para esta escola qual é o significado deste estágio na vida das alunas do Curso de Pedagogia. E, é muito importante, porque os alunos tem uma relação com o estágio é... que parece num primeiro momento pra quem não está atuando nessa área indiferente, ,mas não é. É uma disciplina de extrema é...é...peculiaridade de que os alunos muitas vezes tem receio e até medo de fazê-la e assim como eu tenho respeito por esse campo de estágio eu também peço as alunas que tenham o mesmo respeito. Então muitas vezes a Universidade ainda é vista como uma instituição que está acima de qualquer outro nível de ensino, por ser ensino superior né? Não entendo dessa forma, mas sinto isso no campo de estágio. E eu acho que essa é a primeira questão pra gente adentrar esse espaço é mudar esse conceito, é mostrar que a instituição está nesse espaço é... no campo de estágio para formar alunos e também ao mesmo tempo formar o professor de estágio, porque eu também me formo, nesses espaços como os meus alunos, com as diretoras, com as pedagogas e com as professoras dessa salas de aula. Então é preciso que a gente entenda que tem que haver um princípio de respeito, tem que haver um princípio de compreensão de que nós trocamos a todo

momento conhecimento e de que não existe o certo e o errado. Não é a Universidade que chega nesse campo de estágio e vai fazer tudo corretamente e as professoras que lá estão fazendo de maneira errônea. Não compreende dessa forma. Apesar também de vivenciar muitas vezes, essa maneira de pensar é... do espaço de estágio, infelizmente. Então é, acho muito importante que tenhamos essa clareza somos professores de uma instituição superior de ensino pública no primeiro momento. Isso significa que nós temos uma relação com esses campos de estágios, muito é....maior de conhecimento, de respeito, de troca. A partir do momento que a gente compreende que essa três questões a gente entende também que o papel de uma universidade pública é o ensino, a pesquisa e a extensão. Não, não... a nossa relação com o campo de estágio ela não é somente de ensino, ela pode ser de pesquisa, ela pode ser de extensão e ela deveria ser, mas do que pode, do que poderia, ela deveria ser realmente, para que também possamos nos colocar num posicionamento em que se esse campo de estágio, precisar de alguma coisa dessa instituição ela possa também fazer é...esse trabalho de troca, que eu acho de suma importância. Conhecimento é construído teoricamente, ponto, não há o que discutir. Mas, é também construído na vivência, no respeito, na humildade, porque é... sem esses princípios não consigo entender que vai haver uma relação. A relação se não houver o respeito e essa humildade de que o conhecimento não acaba e de que não dominamos todo ele, mesmo na nossa área específica. Eu, vou falar de novo por mim, eu não domino todas as questões da prática pedagógica, é... estou em formação e estarei até o final dos meus dias, porque faz parte também de uma questão mais filosófica de vida mesmo, realmente né somos humanos e estamos em formação permanente. Que bom que seja assim porque se fazemos alguma coisa é...considerado errado podemos voltar e rever, reavaliar e fazer novamente. Assim é o campo do estágio, dessa maneira que eu entendo que a universidade precisa estar aberta a esse campo com muito respeito e com muita humildade. A partir daí qualquer relação se cria, quando você tem respeito, você cria qualquer tipo de relação em qualquer campo de estágio. A responsabilidade do professor que está lá trabalhando com as alunas, a responsabilidade das alunas para com esse campo e assim sucessivamente. Então respeito e responsabilidade, entendendo que não é porque em uma Instituição de Ensino Superior que somos melhores ou sabemos mais. Isso eu acho bastante importante pra que possamos realmente formar relações. E, voltarmos a esse espaço de uma maneira bastante tranquila e bastante objetivo com aquilo que nós queremos fazer lá. Não usar o campo e sim construir juntos com o campo de estágio a formação do futuro pedagogo, do futuro professor do Ensino Fundamental, do futuro professor da Educação infantil, do futuro professor de EJA.

PESQ.: E, como é que a professora então discutiria: componentes curriculares teóricos que são ofertados durante toda a construção de formação do curso de Pedagogia e os fundamentos e o estágio em si - o componente curricular estágio.

PROF. SANDRA: Essa questão é bastante interessante porque é... ela vai de encontro a uma palavrinha que eu acho bastante importante que é a práxis. O Vásquez, trabalha e eu trabalhei na minha tese com ele é....de uma maneira bastante interessante “como se constrói ou não se constrói essa relação entre teoria e prática”, então o que é um componente curricular?. Num primeiro momento um componente curricular é algo que fica exposto em um currículo, a

princípio é isso. Como você vai tirar esse componente curricular que está escrito em um currículo, no caso do Curso de Pedagogia, e fazer com que ele é... possa ser levado ao campo de estágio como processo de aprendizagem para futuros profissionais de educação e para as próprias professoras que lá já atuam. Aí é que eu entendo que seja a dificuldade maior que tenhamos, pra poder retirar de um determinado papel onde ele se encontra e nesse papel ele tem uma função extremamente importante não desmereço de maneira alguma, mas no primeiro momento ele é parte né? De um currículo que só é... pode ser considerado realmente um currículo no seu sentido teórico e de fundamentos se ele é vivenciado. Com todas as dificuldades e avanços que um componente curricular possa ter. Então nós precisamos é entender o que é esse componente curricular e como fazer esse componente curricular chegar ao campo de estágio, por consequência aos nossos alunos do curso de Pedagogia, por consequência aos diretores, pedagogos e professores que estão nas escolas e também para nós professores que atuamos como professores de estágio, fazendo essa ponte, já superamos aquela ideia de supervisionar. Eu...eu brinco muito com as alunas que ninguém supervisiona ninguém, que não tem necessidade, é vivemos em um momento histórico de maior liberdade, então nós precisamos ter responsabilidade e respeito, friso muito isso.

Para que um componente curricular, seja ele qual for, tenha um significado realmente ele precisa sair do currículo e ser vivenciado na prática por todos esses profissionais que eu citei, inclusive eu como professora de estágio para que eu possa aprender com esses componentes curriculares no que se refere a questão teórica, como fazer esses componentes curriculares serem vivenciados na prática. E, aí a dificuldade é extremamente grande porque são questões muitas vezes de ordem subjetiva que precisam ser trabalhadas com os alunos, a priori, para que quando eles cheguem nesse campo de estágio eles possam passar por esses componente curriculares, que não é uma questão que tenhamos grande facilidade porque entendemos que o currículo ele tem a sua face é... a sua face teórica, é... é... De fundamentos, de avaliação, de conteúdo, de encaminhamento metodológico, mas ele também tem a sua face oculta. E essa questão dos componentes saírem desta face de conhecimento teórico, de conteúdo, de encaminhamento, de fundamento, de avaliação para essa face da escola aí é que eu entendo que está realmente o trabalho do professor que está atuando com o estágio, mas não considero essa relação simples e nem fácil de se realizar, mas entendo que ela precisa existir para que nós realmente é... pudesse, é possamos é chegar a uma formação razoável, porque também entendo que o estágio, por si só não forma o profissional ele é uma parte dessa formação. Então todos os componentes curriculares são importantes, porém sozinhos de nada adianta, eles precisam sempre estar contextualizados, para que se entenda o porquê de sua importância e como vivenciá-los na sala de aula com os nossos alunos. É assim que eu entendo esta relação do Ensino Superior com a Escola Básica. Porque, é na universidade que a gente discute este currículo. Esse currículo apresenta vários componentes curriculares, os alunos por sua vez têm que compreender este currículo, esses componentes curriculares, o professor de estágio também para que possamos levá-los para esse espaço que vamos atuar chamado de campo de estágio e...[uti...] fazer com que é... essa relação..., essas relações teóricas ali colocadas possam ser utilizadas na prática, senão todas algumas. É difícil nós é....seguirmos cem por cento dos componentes curriculares, mas pelo ao menos alguns desses

componentes precisam estar no planejamento dos alunos, precisam estar nas ações dos alunos, precisam estar no respeito que alunos tem com este campo de estágio, aí a gente junta a face vista do currículo com a face oculta do currículo.

PESQ.: Professora, ainda sobre essa relação; componente curriculares teóricos e os estágio, como a professora avalia no seu cotidiano essa relação? Essas disciplinas, esses componentes estão de alguma forma aparecendo na prática desses alunos que a senhora tem acompanhado, tem orientado? Ou como é que a professora avalia esses componentes? A atuação mesmo prática desses componentes nesse momento de estágio.

PROF. SANDRA: É, na verdade quando falamos é... de disciplina, como você acabou de apontar, entramos novamente nas questões de ordem do currículo oculto, por quê? É, ainda apesar de termos bastante crítica, de reflexão sobre a questão das disciplinas como componente curricular, ainda temos uma forma de olhar para este currículo de forma hierárquica, ou seja, algumas disciplinas são mais importantes que. Então, quando os alunos que vivenciam este currículo de Pedagogia, muitas vezes questionam; onde vou usar isso? Porque o aluno, ele tem a ideia de que você professor vai lá, discute uma teoria e que ele vai para o campo de estágio e vai aplicar essa teoria vai dar tudo certo, não vai acontecer absolutamente nada naquele planejamento e é... assim se fecha uma etapa da formação dele, mas não é bem assim que as coisas acontecessem. Então, os alunos em primeiro lugar precisam entender que todas as disciplinas que estão no currículo do curso de Pedagogia formam, ele para estar nesse campo de estágio. Então, não é a Prática Pedagógica, a única disciplina que forma para, é também uma das, porque ela propicia aquele momento específico de estar em sala de aula, mas isso não quer dizer que todos os outros professores que atuam nas outras disciplinas do Curso de Pedagogia, também não possam levar seus alunos para a... a sala de aula ou para outros espaços é... não escolares. Mas, que também temos é... a necessidade de pedagogos, professores e assim por diante como é por exemplo o caso do hospital. Então é... existe uma relação muito importante dessas disciplinas distribuídas de uma maneira hierárquica e que os alunos muitas vezes compreendem que tudo aquilo que é discutido em sala precisa ser aplicado. Ainda resta muito dos resquícios do Positivismo, infelizmente na cabeça dos nossos alunos pela própria formação que eles têm dentro da escola, de que eu aprendo alguma coisa e em seguida eu aplico, dá tudo certo, eu não preciso avaliar e eu fechei um ciclo, e eu fechei uma disciplina desse curso, agora eu vou fazer outra, eu vou fazer minha inscrição, então a minha matrícula em outra disciplina e essa acabou. Muitas vezes é essa percepção que o aluno tem que ele precisa passar pela disciplina, sendo que na verdade o aluno precisa compreender, precisa viver a disciplina com responsabilidade, com respeito e acima de tudo, ver todos os pontos positivos e negativos que ele pode tirar dessa vivência, dessa disciplina. Entendendo que nem todo conteúdo teórico discutido em sala de aula eu vou usar na mesma sequência no... no chão da escola. Muitas vezes, não, mas muitas vezes sim e nós profissionais também da educação, professores, pela nossa própria formação e pelas nossas próprias vivências temos também muitas vezes esta ideia de que a disciplina ela é... é se constitui por si só, e não. A disciplina é constituída de sujeitos. Sujeitos que vivem num contexto social, político, econômico, cultural. Portanto essas relações precisam ser entendidas, porque se não novamente o que é que acontece fica a ideia de que na universidade, é...

todos que lá estamos somos é.... semideuses ou deuses do Olimpo e quem lá não está é... não consegue de maneira alguma acessar esses semideuses ou deuses, de maneira alguma. Mas, ainda se tem essa ideia da universidade como esta instituição, ainda se tem a ideia das disciplinas dispostas no currículo de maneira hierárquica e o aluno ainda tem essa ideia de que ele precisa é passar por uma disciplina para fechar o currículo. Ela faz a matrícula passa fechou, faz a matrícula passa fechou e não é assim, eu pelo menos não entendo desta forma. Nós precisamos construir a disciplina, no dia-a-dia, fazer os acertos, fazer os ajustes, ver quais são os pontos positivos para que possamos avançar inclusive é...é nesta relação de que um componente curricular é importante é fundamental para o currículo e para é... um curso de graduação e para os alunos e para o campo de estágio e para o profissional que leciona essa disciplina. Isso eu acho fundamental que tenhamos claro, porque senão ele vai ser apenas um componente curricular, nada mais...

PESQ.: OK! Professora, agora a próxima categoria de análise é mais focada nas Metodologias na relação com o estágio.

PROF. SANDRA; Nós, é... procuramos sempre ter uma relação entre as Metodologias de Ensino, eu vou falar do caso específico da Universidade Federal do Paraná, o qual eu conheço, com os estágios. Eu particularmente, não tenho nenhum problema nestas relações, por quê? Quando eu tenho alguma dificuldade de cunho específico de uma área do conhecimento, ou eu procuro o professor que trabalha, com esta área do conhecimento é... no que nós chamamos de Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa, de Matemática e assim por diante, na universidade, para que ele é... possa me auxiliar ou então possa diretamente conversar com os alunos. Porque eu entendo que enquanto professora é... de uma disciplina e formada em Pedagogia, eu não tenho o domínio específico do objeto de cada área do conhecimento, eu tenho o domínio das questões de ordem didático, pedagógicas, metodológicas e avaliativas isso eu tenho que ter enquanto pedagogo,, mas eu não domino o objeto específico de cada área de conhecimento, aí novamente a relação de respeito e humildade que temos que ter, de ir ao encontro de, de solicitar que este professor também vá. É, eu pessoalmente não tenho nenhuma dificuldade de dizer que as metodologias, elas não se entrelaçam com a prática, porque é... já vivenciei na Universidade Federal do Paraná, uma dificuldade que os alunos tinham para explicar o conteúdo de frações, no caso específico da Matemática, área de conhecimento Matemática, para alunos de Educação de Jovens e Adultos. É, para solucionar esse problema o que fizemos? Chamamos um dos professores de Metodologias do Departamento, para que conversássemos juntos, eu professora de Estágio, o professor específico da Metodologia da Matemática e os alunos para ver a melhor maneira metodológica de trabalhar esse conteúdo curricular frações, com os alunos e foi um, uma experiência sensacional. Eu aprendi, os alunos aprenderam e tenho certeza absoluta que a professora de...de, formada em matemática que estava naquele momento com nós também aprendeu muito. Então, é... as Metodologias, elas são importantes neste sentido do currículo.

Uma outra questão que eu acho fundamental no que se refere nessa relação Metodologia e Estágio, é necessário que nós tenhamos claro e que muitas vezes também não temos ainda, é que: o profissional que vai para o campo de estágio não pode adentrar este espaço sem ter muito claro uma palavrinha chamada planejamento. Para que ele possa ter planejamento é... e realizar um trabalho

mais coeso, mais é... coerente teoricamente, de maneira , é... nas ações práticas também, é necessário que ele entenda que no currículo nós temos três eixos: conteúdo, metodologia e avaliação. Então, além de ter as metodologias das áreas do conhecimento que foi a minha primeira parte da minha resposta, essa segunda e última queria dizer que: é importante que as metodologias, seja entendida da maneira como o currículo coloca, da importância de planejarmos e utilizarmos estas Metodologias de Ensino ao nosso favor. As alunas sempre perguntam: professora eu posso fazer isso? Eu respondo: Se você conseguir justificar teoricamente e nas suas ações práticas porque você quer fazer isso, pode! Então a importância é... é, de termos claro que a metodologia, ela é fundamental para um profissional da educação, não apenas no estágio. Mas, para que tenhamos, esta metodologia, tanto das áreas do conhecimento como metodologia de trabalho a ser utilizada em sala de aula, todo profissional da educação precisa ter planejamento. Para tanto, também é importante é... que é, a gente entenda que esse planejamento, não é aquele planejamento é... enraizado, é... inflexível, é... que não pode em momento algum... engessado, acho que é a palavra mais correta, que não pode em momento algum ser é... é, alterado. A sala de aula exige do profissional de educação a clareza de que muitas das relações de que lá ocorrem são subjetivas. E, é a sua metodologia, em outras palavras, a maneira como ele vai conduzir essas questões subjetivas que surgem durante a aula, que vai fazer dele um profissional crítico, um profissional atuante e assim por diante. Mas, ele só será crítico, atuante e utilizará essa metodologia a seu favor se ele tiver claro, o que é metodologia, para que ela serve e que todas as metodologias de todas as áreas do conhecimento são tão importantes quanto o currículo. Nenhuma área mais que a outra, nenhuma área menos que a outra, cada uma com a sua importância e o seu objeto específico que traz todas as questões que estamos discutindo. Entendo que as metodologias que estão postas no currículo da Federal são de extrema importância, apesar de muitas vezes os alunos não conseguirem fazer o que nós conversamos agora a pouco, essa relação de que é... o professor de metodologia entra em sala discuti e depois eu posso aplicar. Muitas vezes eles não conseguem fazer essa relação, aí ele entende que a disciplina não foi boa, a avaliação do aluno é assim, muitas vezes, se eu não consigo usar isso para a prática, então isso não é bom. Eu sempre coloco a eles a seguinte questão: pode ser que neste momento você não utilize as questões teóricas que foram discutidas, mas em algum momento você vai utilizar, mas você só utiliza se você tem o conhecimento de. Também falo aos meus alunos ninguém ensina outra pessoa o que não sabe. É muito simples essa frase, mas é exatamente isso. Então, é importante que tenhamos claro que as metodologias elas estão colocadas no currículo para nos auxiliar: como fazer, para que fazer, onde fazer, porque fazer. Então são reflexões que temos que ter claro. Ouvia muito enquanto pedagoga de uma escola pública, a... no século passado, eu brinco que eu sou do século passado, é... eu ouvia dos professores assim: Ah! Eu não preciso escrever o meu planejamento ele está na minha cabeça. Não entendo que é... possamos ir para a sala de aula com todas as questões colocadas apenas na nossa cabeça. Claro, que, é... vivenciando por muitos anos é... é... a sala de aula o professor realmente terá maior facilidade para tratar as questões de ordem subjetivas que surjam. Mas, isso não significa que ele não precisa planejar. E, se ele precisa planejar ele precisa de metodologia, porque as duas coisas se imbricam diretamente, não tem como separar planejamento de metodologia e

vice-versa. Então, é assim que eu entendo esta questão da metodologia no campo de estágio, de suma importância.

PESQ.: A professora até já puxou um pouco do gancho do conteúdo de formação. Já até colocou algumas questões: conteúdos de formação e conteúdo do Ensino Fundamental. A professora gostaria de acrescentar mais?

PROF. SANDRA. Rapidamente, eu gostaria de dizer o seguinte: conteúdos de formação e conteúdo do Ensino Fundamental, é... novamente se eu não tenho o domínio teórico de um conteúdo, terei muita dificuldade de ensinar. Um exemplo prático disso é o uso, por exemplo, na Matemática, da régua de frações, do ábaco, do material dourado se o professor ele não sabe utilizar esse material como é que metodologicamente, como falamos a pouco, ele vai utilizar em sala de aula em prol dos seus alunos. Então os conteúdos de formação são de suma importância, o que eu Sandra acho, que tem é...uma certa dificuldade ainda é da compreensão do aluno de que conteúdo que ele estuda não necessariamente vai ser aplicado diretamente, ou na sequência de que ele está aprendendo muitas vezes é bem depois e ainda que os conteúdos do Ensino Fundamental exigem uma formação do professor, do profissional, do pedagogo, do professor do Ensino Fundamental, do professor da educação infantil e do professora de EJA, extremamente fundamentada. Por quê? , Quando ele está na Universidade para se formar pedagogo, porque normalmente quando você pergunta pro aluno é...: o que você vai ser? Ele não responde vou ser pedagogo ou vou ser professor do Ensino Fundamental ou vou ser professor de Educação Infantil ou vou ser professor da EJA. O que ele diz: Eu vou ser pedagogo. E o próprio aluno, não tem a clareza muitas vezes, de que para ser pedagogo, os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, apesar de não está aqui na sua folha, mas os dois, precisam é...é...ser parte da interlocução dele com a sala de aula e eu vejo que há uma dificuldade muito grande porque os alunos compreendem que a Metodologia de Língua Portuguesa, Metodologia de Geografia, Metodologia de História. Metodologia de, de, de... e a assim sucessivamente deveriam em quarenta e cinco horas, que é a carga horária do currículo da Federal de metodologia, ensinar a eles todos os conteúdos, e não ensinam e aí eles avaliam muitas vezes a disciplina, como uma disciplina que não é boa. A metodologia não está no currículo com essa função, de ensinar todos os conteúdos de Matemática, que serão utilizados pelo professor do Ensino Fundamental, todos os conteúdos de História, todos os conteúdos de Geografia e assim por diante. Cabe a nós também refletirmos se não seria importante que essas metodologias tivessem uma carga horária maior. Para a... até para que os professores destas metodologias pudessem adentrar aos conteúdos, mas aí temos a grande dificuldade do campo do Ensino Fundamental principalmente que é trabalhar com diversas áreas do conhecimento sem ser formados para. Então, nós temos que adentrar a sala enquanto pedagogos e trabalhar com Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História e assim sucessivamente de acordo com o currículo do Ensino Fundamental, muitas vezes sem o domínio teórico desse conteúdo. E, se eu não tenho o domínio teórico desse conteúdo eu tenho dificuldade de planejar, eu não consigo metodologicamente encaminhar a minha aula e conseqüentemente o aluno tem uma dificuldade muito grande na aprendizagem. Porque é essas questões todas juntas que vão fazer com que o processo de ensino-aprendizagem se dê. Ele sempre se dá, de uma maneira mais fácil para alguns, de uma maneira é... um pouquinho mais difícil para outros, mas ela sempre se dá. O que é.... é...é... esses conteúdos de formação,

para que eles são importantes para que o professor veja que sua sala não é homogênea, apesar dele também achar que é homogênea, e trabalhar todas as questões que por ventura, num primeiro momento não foram é...internalizadas ainda pelo aluno, metodologicamente de maneiras diferenciadas. Então, existem muitas maneiras de se trabalhar metodologicamente falando com um conteúdo, só que muitas vezes os alunos não têm o domínio teórico do conteúdo e aí não conseguem obviamente as questões de ordem metodológica. Acho muito difícil e complicada essa relação, o que acontece, o professor vai para sala de aula muitas vezes sem o domínio e não consegue ensinar.

PESQ. Ok! Professora. E, qual é a sua análise com relação ao tempo curricular e o tempo do estágio.

PROF. SANDRA. Primeiro eu diria pra você que o tempo é... uma questão muito complexa, porque se nos olharmos um curso de graduação independente de ser Pedagogia ou não, nós enquanto professores vamos achar que esse curso poderia ter dez anos e, que não ainda não conseguiríamos dar conta de uma formação é...é... coesa, de uma formação integral, de uma formação teórica para o nosso aluno. Então essa relação do tempo curricular com o tempo do estágio é..é... acho que de todos, no meu entender, de todas as tuas categorias, é a relação mais difícil de se fazer. Porque, o aluno faz, tantas horas, digamos, trezentas horas de estágio, você enquanto professor avalia: precisava mais. O aluno faz seiscentas horas de estágio, você enquanto professor avalia: precisava mais. O aluno faz duas mil horas de estágio. Por quê? Exatamente por aquilo que eu falei no início, que eu acredito, que falei no início da nossa conversa, somos humanos e estamos em processo de formação, durante toda a nossa vida nos formamos, tanto teoricamente quanto é... nas vivências que temos com os outros e com os diferentes espaços por onde passamos. Então, é...é...o currículo por se só não deixa claro que existe um tempo pragmático, apesar dos professores muitas vezes fazerem um uso desse tempo de forma pragmática. Porque que eu digo isso, porque quando eles vão trabalhar os conteúdos do currículo, eles precisam normalmente fazer é esse trabalho em numa sequência, é...é... eu vejo que é uma dificuldade tanto dos alunos quanto dos profissionais que já atuam no ensino fundamental, e eu já fui professora já tive esta dificuldade também de entender que aqueles conteúdos, aqueles componentes curriculares que são postos no currículo eles não precisam ser trabalhados de maneira linear, de maneira sequenciada. Então quando eu falo tempo curricular eu estou falando de que existe uma flexibilidade. Durante um ano letivo eu não necessariamente preciso ter, digamos, duzentas horas de Língua Portuguesa, duzentas horas de Matemática, cinquenta de Geografia, cinquenta de História, por entender que o próprio tempo curricular para algumas disciplinas precisa ser maior do que para outras, principalmente no processo de alfabetização. Os professores têm a clareza de que Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas essenciais para esse tempo curricular e muitas vezes é...é... tem a dificuldade de compreender que História, Geografia, Artes, Educação Física também alfabetiza. Então nós primeiro mostrar para os professores que o tempo curricular é o tempo que ele professor precisa para trabalhar com seus alunos os conteúdos em sala de aula, todavia é importante também compreender que esse tempo não é é...algo, mesmo que quiséssemos, não poderia ser né?, Mas, não é algo é... fechado. Eu posso olhar para o tempo curricular da maneira como eu entendo e procedo naquele chão de escola com os meus alunos é...é...eu acho que o tempo curricular tem uma coisa que o tempo da vida não tem, e voltar

atrás, caso eu veja que os meus alunos não tenham tido o domínio de um determinado conteúdo, então eu posso fazer na verdade do tempo curricular algo que me favoreça e posso ir e vir nesse tempo, na vida nós vamos, muitas vezes nós não conseguimos voltar ao tempo para resolver as questões na sala de aula nós podemos. A partir do momento que o professor, ele tem uma postura crítica e percebe que aquela maneira, com aquele conteúdo foi trabalhado em sala de aula nem todos os alunos compreenderam naquele primeiro momento ele volta ao tempo curricular e retoma aquele conteúdo. Acho isso fascinante, poder ir e vir neste tempo curricular e acho que o tempo de estágio também proporciona aos alunos esse ir e vir. Porque quando eles estão em sala de aula atuando, fazendo à docência eles podem também assim como o professor de sala voltar as questões que por ventura não tenham sido explicitada da maneira que deveriam para que todos tenham uma compreensão naquele momento daquele conteúdo.

Então, eu diria para você que no meu entender é... o tempo curricular e o tempo de estágio eu resumiria assim bem numa questão dialética: de ir e vir eu tenho essa possibilidade enquanto profissional da educação de ir e vir neste tempo curricular e neste tempo de estágio que muitas vezes em outro momento de vida não seja tão simples assim. Por quê? Aí o porquê que eu acho fundamental para fechar essa questão, porque o conhecimento científico é construído historicamente, ele não tem um tempo determinado, então eu não posso determinar o tempo do currículo nem o tempo do estágio. Porque eu trabalho com uma variável que é o conhecimento científico, função da escola por sinal, ele está dentro do currículo fazendo os ganchinhos, que necessariamente não se esgota, pelo contrário, ele também vai e volta. Eu tenho a possibilidade de ir e vir no conhecimento historicamente, culturalmente, politicamente, economicamente da maneira que eu quiser fazer esta análise. Por conta do conhecimento ser é... a especificidade, o conhecimento científico ser a especificidade da escola e ser a variável mais importante nessa relação de tempo é... eu vejo que esse ir e vir é importantíssimo para que possamos fazer as reflexões e fazer as possíveis transformações, podem ser pequenas, mas qualquer transformação é significativa, o tamanho dela não quer dizer muita coisa. As vezes achamos que fazemos pequenas coisas e que naquele momento elas são ínfimas, mas em outro momento elas podem se transformar grandiosas. É essa... é bastante filosófica esta questão, porque é... entendo que é uma das coisas mais bonitas que podemos trabalhar nesse espaço é a relação do tempo, por conta que o conhecimento científico não se esgota.

PESQ. OK! Professora. Como você analisa o diálogo entre o acompanhamento do estágio para os formadores da instituição e avaliação do estágio.

PROF. SANDRA. [suspiro] Vamos respirar um pouquinho....

PESQ. Sim!

PROF. SANDRA. Porque quando falamos de avaliação entramos novamente é...é... em méritos complexos por conta da nossa própria formação e de entendermos que não podemos errar. É a gente tem essa compreensão de que nós professores não podemos errar e de que nossos alunos não podem errar. Nós precisávamos entender assim como o tempo de que essa relação de avaliação, ele é muito maior e de que o erro é parte do processo de ensino-aprendizagem tanto para o professor como para o aluno, tanto para o aluno quanto para o professor. Então, quando você fala de acompanhamento de estágio e avaliação de estágio, eu pessoalmente quando é... vou até a escola de

estágio para ver as docências dos alunos eu faço, passo por todas as salas, vejo todas as aulas dos alunos e no final quando eu já vi todas as aulas, é...é... está tudo fechado ainda resta um tempo eu chamo os alunos para uma conversa, eu não aponto especificamente é... nomeando alunos porque por uma questão ética e também por uma questão de que estamos em formação é... do que estava certo ou errado na aula dele, eu digo assim: você poderia fazer isso de uma outra maneira, porque você poderia ter, eu também não tenho a garantia, mas, você poderia ter um alcance dos alunos diferenciado e até maior muitas vezes. Então, a avaliação do...do estágio, ela é muito importante, no nosso caso específico, nós é pedimos para que as professoras de sala avaliem este aluno, nós avaliamos e eu pessoalmente avalio os alunos naquele dia de docência que eu fui vê-los. No sentido de mostrar para eles refletindo de que muitas das nossas ações em sala de aula podem ser diferentes no sentido de construir metodologias de ensino diferenciadas que podem fazer com que a criança nesse processo ensino-aprendizagem aprenda de uma forma mais fácil e mais tranquila. Então, é não tem como não acompanhar o estágio. É fundamental que o professor de estágio faça esse acompanhamento e junto com esse acompanhamento faça uma avaliação. Mas, deixando claro de que não é e eu ouço isso dos alunos ainda hoje: Ah! Então eu fiz errado. Eu digo: Não! É uma questão de que poderia ter feito de uma outra maneira. Não temos a garantia que essa outra maneira seria cem por cento, mas de repente poderia ser melhor. Então, de novo como temos este...na questão dialética é essa possibilidade de ir e vir quando eu faço a análise eu digo: se você fizer isso de novo, você poderia fazer dessa forma até para você avaliar. Porque aí eu entendo que entra a reflexão do professor, ele fez uma determinada ação, ele achou que não foi é... muito satisfatória ele retoma de uma outra maneira metodologicamente falando aquela ação que ele teve em sala de aula e em relação ao conteúdo né as relações sempre em relação ao conteúdo. Então, é...é... muito importante o acompanhamento do estágio e a avaliação do estágio por parte dos professores que lá estão porque eles são de suma importância e por parte também é... do professor de estágio. Mas, lembrando de Bourdieu, eu gosto muito por Bourdieu fala que as diferente vozes precisam se escutadas. Não é também só o professor da sala de aula e só o professor da disciplina de estágio, o aluno também precisa se pronunciar. Então eu peço pra que eles façam uma análise das aulas colocando os pontos positivos e negativos que eles enquanto aluno viu naquela aula que ele realizou. Por quê? Porque a partir do momento que eu estou escrevendo, eu estou colocando no papel questões que eu professora observei e que podem ser pontos de reflexão no segundo momento. Então nós fazemos assim: discutimos depois que termina a docência no próprio campo de estágio, as questões, vamos discutindo todo mundo junto, eles próprio já vão levantando; Ah! Isso aqui não deu muito certo, isso aqui deu. Vamos olhar porque que deu e porque que não deu, poderia ser diferente. Então essas possibilidades que temos quando falamos de avaliação e que eu acho também que são fundamentais que a gente tenha essa clareza, não necessariamente precisa ser de uma maneira fechada. Assim como o currículo é flexível a avaliação também é. Ela é importante ela precisa ser feita, mas aí eu digo assim pros os alunos: vocês vão precisar fazer uma análise das aulas de vocês, mas para que vocês façam essa análise, vocês precisam ter dados e os dados não podem ser única e exclusivamente do diário que eles fazem, é todos os dias que estão no campo de estágio, no meu entender. Por que? Porque quando eu faço observação

muitas vezes enquanto aluno de graduação, eu não compreendo que eu preciso é... sair de dentro daquilo que eu acredito para olhar aquele espaço de uma maneira mais fidedigna possível. Então as vezes os alunos colocam as questões que eles acham nas observações. Eles não veem a observação de uma maneira real, eles observam da maneira com que, com os olhos deles, sem se despir de...de várias questões que precisamos nos despir quando fazemos uma técnica de pesquisa chamada observação. Então, já que eles não têm ainda é...é... o manejo tão fácil dessa técnica da observação, eu peço para que eles coloquem os objetivos que eles tem no plano em um quadro e eles analisem aluno por aluno o que eles acham que é...é...foi importante, o que não foi importante o que deu conta o que não deu conta, pra que possam aí sim fazer a análise das aulas que eles...eles tiveram no campo de estágio. Eu entendo que assim, eles conseguem olhar o trabalho que eles realizaram é o processo ensino-aprendizagem e a formação fica uma tríade que eu acho é...é que é de suma importância para que a gente possa... Então, eles reclamam um pouco né? Porque eles dizem que dá um certo trabalho fazer essa avaliação dos alunos, mas nós é montamos uma tabela e trabalhamos e aí fazemos uma...rapidamente, é...é algo bem simples a tabela e fazemos porcentagens com isso e a partir daquilo eles analisam a aula. Eu também não posso analisar sem dados, eu preciso ter os dados. O número por si só não diz nada, mas dentro de um contexto ele fala bastante. Então, é dentro desse contexto que eles vão analisar os números, quanto por cento daquelas crianças naquela minha aula é... conseguiram compreender o que eu tava é propondo para elas, quantos não, quantos mais ou menos, pra gente ter uma ideia. A partir daí eu possa analisar e refletir o meu trabalho. Porque eu faço isso para o aluno ver que muitas vezes na primeira vez que ele trabalha um conteúdo teórico em sala de aula nem todas as crianças aprendem. Que muitas vezes eu preciso retomar o ir e vir muitas vezes de maneira metodológica diferenciada para que aquela criança compreenda aquilo que eu estou tentando ensinar para ela. E eles conseguem é...e observar isso quando eles fazem essa análise desses dados, que nem é...é... nunca vou ter cem por cento da turma numa aula, numa primeira aula, compreendendo tudo. Então, isso eu acho que é importante, mas isso só acontece, porque há esse acompanhamento de estágio, se não houvesse, seria bastante complexo, porque como eu professora vou analisar algo que eu também não vejo. Eu tenho que estar lá no campo acompanhando para que eu possa fazer essa análise toda com eles.

PESQ.: Ok! Professora. E, a nossa última categoria que é a formação do formador e docência. Na sua fala a professora já tocou de certa forma nessa questão, mas eu gostaria que agora a professora focasse mais nesse momento nessa categoria: formação do formador e docência.

PROF. SANDRA: Eu diria para você, querida Jocilene que é... todo o formador precisaria necessariamente é...primeiro entender que ele está em um processo de formação, o formador. Eu professora Sandra estou em processo de formação assim como os meus alunos. Essa é o primeiro princípio, a partir daí, eu diria uma questão que eu discuto muito em sala de aula com os alunos, que é: será que eu seria a mesma professora, se eu não tivesse vivenciado o chão da sala de aula? Será que, é tudo no será, né? Variáveis. Será que é...é... eu conseguiria olhar para o campo de estágio para o meu aluno e pra eu mesma da mesma maneira se eu não tivesse sido pedagoga e professora do Ensino Fundamental de escola pública. Não sei responder isso pra você. Mas, sei que isso me dá uma

bagagem e uma certa facilidade em discutir todas as questões que envolvem o estágio, a docência com os meus alunos. É muito complexo muitas vezes quando você vai ensinar alguma coisa para alguém que você não vivenciou, não que não seja possível, eu acho que é possível, sim! Mas. No meu caso específico, eu vejo que, como eu tive é... esse chão de escola isso me facilita muito. E outra coisa que eu preciso é... também ter clareza que a minha formação aí em questões mais é...é... teórica mesmo em nível de Mestrado e em nível de Doutorado me deram uma bagagem teórica muito grande para fazer a formação de professores. Então, assim como os alunos a gente é...é... pede a eles que eles estejam em constante processo de formação nós professores da prática pedagógica também precisamos e estar em constante formação. Quando eu acabei a minha tese de doutorado, eu cheguei a uma conclusão que eu acho que é uma das mais importantes: ela não... não se fecha em si mesma, ela não é a mais importante, mas eu considere um aspecto relevante, por quê? Quando você estar em um processo de formação você estar refletindo, então ao terminar a tese ao terminar esse processo de reflexão teórica eu cheguei a conclusão que a maneira com que eu encaminhava é... principalmente a avaliação do estágio em sala de aula, não era mais a forma com que eu deveria continuar fazendo, por quê? O que eu fazia, trabalhava muito com a questão dos relatórios de estágio, considerando que aquele relatório de estágio era uma coisa muito importante pra formação do aluno, não que seja, a questão é: como utilizar este relatório de estágio, de uma maneira mais consistente para a formação dos alunos, que não acabe em apenas folhas encadernadas lidas pelo professor com um valor numérico é...devolvido e que de nada ficou desse processo todo. Então, que faço eu hoje, a própria área de prática pedagógica é... faz isso e eu a partir dá...dá...dos meus estudos também teóricos no meu doutorado passei a fazer, é a construção de um artigo. Em vez daqueles relatórios extensos que muitas vezes, é...é...não chegavam ao ponto que é necessário, o que eu faço, eu faço esta avaliação que eu já falei pra você, é, eu solicito aos alunos que montem um quadro dos alunos, façam uma análise das suas aulas é... dentro desse... desse percentual, do que vai... esse quadro vai dar para eles, façam uma análise bastante coerente, inclusive apontando coisa que muitas vezes não deram certas que isso não tem relação nenhuma com nota, par que eles possam é...é... perceber que é um processo. E, é...é...muito interessante você também enquanto formador perceber que algo que você fazia poderia ser feito de maneira diferente e alcançar níveis que antes não eram alcançados . E aí a partir deste quadro de análise, destas análises propriamente dita das aulas, eu peço que eles é... utilizem um pouco que nós chamamos de categoria, um ponto de análise para o artigo. Então eles têm, as observações diárias que eles fazem dentro da sala de aula, do campo de estágio, eles têm a docência, eles têm o quadro dos alunos em relação àquela docência que eles realizaram e tudo isso será o que? Parte do artigo. É um processo que vem caminhando até chegar num artigo que é uma produção científica-acadêmica necessária. Não necessariamente ele pode ser um artigo, da maneira que nós é...compreendemos metodologicamente na academia, pode não ter todos os elementos, mas é... o aluno vai fazer a tentativa de fazer alguma coisa parecida com um artigo, ou seja, analisar todos aqueles dados que ele observou e registrou frente a uma questão específica e vai poder fazer a sua reflexão de estágio. Estou procurando dessa forma fazer com que eles saiam deste estágio, entendendo de uma maneira diferenciada, assim como eu saí do meu doutorado. Percebendo, inclusive uma das

professoras da banca, perguntou para mim, foi a última pergunta que a banca é...é...me fez na defesa da tese: o que você fará na sua prática a partir de hoje? Eu falei, deixarei os relatórios de estágio de lado e utilizarei todo o processo de campo de estágio, como parte de um documento final que chamamos de artigo, mas poderia ser um texto onde ele vai trabalhar com os dados de observação, os dados mais numéricos realmente, numa análise mais profunda teoricamente falando e que não era feita no relatório. Então, a formação do formador é essencial, constante, precisamos estar sempre em formação para que possamos é interferir de uma maneira positiva nessa docência dos nossos alunos. Porque só ensinamos aquilo que sabemos, o aquilo que refletimos sobre que não...não daria é...é... realmente um aspecto mais consistente desta formação do...do aluno. Então, é o ir e vir, eu posso visitar o meu passado ver o que eu fiz, ver que não...não tinha muito sentido aquilo e mudar e fazer outras e assim sucessivamente. Pode ser que quando eu ...eu ainda não fiz Pós-Doutorado, mas quando eu... eu for fazer o meu Pós-Doutorado eu tenha reflexões, que me possibilitem ainda melhorar, mais a minha prática enquanto professora dessa disciplina de Prática Pedagógica.

PESQ. Ok! Professora. Gostaria de acrescenta mais algum ponto de análise?

PROF. SANDRA: Não, eu só gostaria de agradecer você é por essa oportunidade de estarmos aqui é. falando a respeito de todo esse trabalho e te desejar é, boa sorte nesta linda e interessante é... tese que você propõe pra que dê tudo certo.

PESQ. Eu é que agradeço professora, muito obrigada!

PROF. SANDRA: De nada!.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA.

ENTREVISTA: PROFESSORA FABIANE– PUCPR

PESQ. Bom dia professora Fabiane,

PROF. FABIANE. Bom dia!

PESQ. Muito obrigada por aceitar esse desafio de construir um pouco comigo essa tese em que estamos estudando o estágio. Nós encaminhamos toda descrição dessa entrevista que estamos chamando de focalizada, organizada em tópicos, fique a vontade para abordar as questões aí relacionadas e também peço que se a professora puder também fazer uma articulação com a sua prática e de como enxerga a sua prática em um contexto mais macro sem deixar lógico, de ver a especificidade do micro que é a sua realidade. Então a entrevista está baseada questão: ao analisar as propostas de alguns cursos de Pedagogia, levantei oito categorias de análise, de natureza relacional teórico-prática. Gostaria que a professora analisasse essas categorias à luz da sua vivência profissional. Tomando-as em duas relações específicas, a primeira, relações diacrônicas e as relações sincrônicas. A relação diacrônica pensando na articulando a história do Curso de Pedagogia, com as reais necessidades formativas demandadas de uma sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular no curso de Pedagogia da sua universidade. E, sincrônica na questão do entrecruzando espaços de formação, ou seja, a universidade e a escola básica, que é o campo de estágio, e os sujeitos envolvidos no estágio

PROF. FABIANE. Ok! Então muito obrigada na verdade eu que agradeço né é sempre bom a gente está trabalhando com pessoas que tão pensando também a questão do estágio como eu faço eu também penso muito é o meu objeto de pesquisa também a visão do estágio e da formação inicial mas o meu foco como eu te disse é mais ligada a educação infantil, né, mas eu como professora de estágio aqui na universidade é... Eu que eu não consigo abranger lógico todas as categorias de estágio mas eu fico mais voltada ao estágio realizado pelos alunos na educação infantil e ensino fundamental né... é ...nós tínhamos uma proposta de estágio antes que era uma pouco diferenciada né...Mas a gente está fazendo uma alteração desde o ano passado, mas antes de eu falar especificamente sobre a questão do estágio dessa alteração eu conto um pouquinho de mim né ... então, eu sou pedagoga ,eu sou formada aqui pela universidade mesmo, aqui pela PUC aí eu fiz uma especialização em Psicopedagogia o que me ampliou o olhar em relação as aprendizagens e as formas que os alunos tem em aprender que não são iguais, que são diferentes e isso independentemente do nível de ensino em que a gente esteja né desde a educação infantil até o nível superior, depois eu vou morar em Rondônia e aí eu acabo fazendo lá uma especialização porque eu não conseguir ficar sem fazer nada lá assim no primeiro momento e eu fui fazer uma especialização em linguística aplicada a produção de texto então eu entrei um pouquinho nesse

ambiente de letras mas muito mais relacionada a questão da produção textual e tudo ê...e todas os olhares que a linguística tem em relação a essa questão e ai eu acabo fazendo também por uma demanda de um colégio que comecei a trabalhar lá em Rondônia acabo fazendo uma especialização também a distância que foi a minha primeira experiência de um curso a distancia da católica de Brasília é chamado é... eu só me lembro das tecnologias educacionais , é aprendizagens cooperativas e tecnologias educacionais então nessa visão como se trabalharia é...não só a distância mais presencialmente com essa visão das tecnologias mais também colaboratividade né que uma questão bem interessante ai eu volto para Curitiba e acabo ah...voltando para o mercado de trabalho aqui em escola como sempre trabalhei durante muitos anos dezessete, dezoito anos trabalhei em escola como professora depois como coordenadora né e... daí quando volto para aqui Curitiba a gente tem que se readequar em nosso ambiente de trabalho eu acabei voltando a trabalhar numa escola de ensino fundamental como professora de ainda na 4ª serie porque a gente estava na época de transição das series para os anos a agente estava começando a fazer as transições dos anos iniciais a partir do primeiro ano enfim e eu ainda era professora da 4ª série e era a coordenadora pedagógica também do ensino fundamental no mesmo momento e daí concomitantemente a isso eu tinha entrando no mestrado aqui na PUC em educação a minha linha do mestrado é história e política e ai eu acabei fazendo uma entrada também em um curso superior né.. no ensino superior em uma faculdade, e então eu fiquei por uns meses trabalhando na faculdade e na escola mas o ensino superior ele nos toma, ele nos consome nós precisamos ter um tempo grande pro ensino superior e eu cheguei a uma conclusão que eu precisava ter qualidade em ambos os lugares que eu estava tanto no ensino fundamental que eu era professora e coordenadora quanto no ensino superior e daí naquele momento por uma opção pessoal eu optei pelo ensino superior porque eu cheguei a conclusão que as crianças elas são bastante influenciadas pelos adultos que estão com elas então que talvez o meu papel fosse em trabalhar com os adultos né para fazer essa formação para que os adultos soubessem o que fazer na prática tá e ai eu começo a trabalhar em uma instituição que não é a PUC ainda e fico lá por cinco anos e ai acaba tendo uma a oportunidade de um concurso aqui na universidade eu acabo fazendo o concurso e entrando e então agora estou nos últimos seis anos aqui então nos últimos onze anos eu estou no ensino superior e tô me dedicando ao ensino superior né nesse sentido e é um olhar que a gente tem e que a gente muda em relação ao que se tem na sala de aula na escola básica quando eu volto com as alunas quando eu já volto no campo de estágio com a as alunas eu já volto com o olhar diferenciado, né diferente do que você está no chão de fábrica na escola onde você tem é...às demandas primordiais que são da escola mas que são muito relacionadas ao conteúdo e a sua sala de aula né quando você volta para a escola nessa outra visão que você não é responsável pela sala de aula mas responsável pela formação de pessoas que estarão na sala de aula o teu olhar se modifica e daí nessa perspectiva eu tive uma preocupação muito grande conversando com a coordenação aqui do Curso de Pedagogia que o nosso estágio estava muito limitador né a... dentro das Diretrizes nós sabemos que a questão da formação

é algo bastante importante que ela tem que transmitir, transmitir entre aspas para os nossos alunos na universidade todo papel responsável que eles tem que ter no dia-a-dia na sala de aula e eu percebia em alguns momentos que isso não se efetivava as alunas elas entendiam a ida ao campo de estágio com uma saída da universidade vou me ver livre da universidade né e eu preciso o ir no campo de estágio posso chegar lá sentar no fundo da sala ficar em numa observação passiva eu não preciso me envolver pois afinal de contas eu não sou a professora daquela sala né e aí eu fazia um relatório entregava um portfólio e isso estava muito bom eu tinha nota dez, tinha nota nove, tinha nota nove e meio para mim estava ótimo eu estava sendo competente no estágio dando algumas regências muitas vezes fora do contexto né fazendo com que os alunos tivessem um olhar diferenciado a partir do meu ponto de vista mas eu não me envolvia, quando estou falando eu estou falando do aluno eu não me envolvia com o projeto que que essa escola tinha com a visão que escola tinha muitas vezes eu trazia uma tarefa, uma atividade, uma aula que eu queria mas que eu não sabia se aos alunos queriam se a escola queria se a professora queria e isso me incomodava muito em alguns momentos aqui na universidade eu participei aqui em alguns semestre de estágio e isso incomodava muito e eu sentava com as minhas supervisionadas e dizia porque na sua essência e na sua maioria infelizmente são mulheres embora nós tenhamos homem também fazendo aqui na sua grande maioria são mulheres eu falava para elas mas o que vocês estão fazendo diferente, o que vocês estão se construindo enquanto professor e elas me diziam assim professora a gente está indo fazendo estágio e ponto o estágio faz parte do tempo que a gente tem que ter de formação que a gente tem que ter o currículo para ter o diploma e eu falava meu Deus mas isso não basta não deveria bastar deveria ser o mínimo, né a proposta que a gente tinha no curso não era assim mas ela tinha se configurado assim as pessoas que trabalhavam nessa perspectiva elas diziam assim qual era as escolas que vocês querem, fazer o estágio então as alunas escolhiam as escolas perto das suas casas que tinha haver com a sua realidade e na verdade elas também não se viam com desafios frente as novas realidades então chegavam naquele momento muitas escolas que elas mesmas tinham estudado então elas estavam se sentindo em casa e não precisava fazer nada em relação a isso, daí eu tenho uma ruptura aqui nesse meu processo porque eu vou para Portugal fazer um sanduiche do meu Doutorado e lá eu vou investigar com os formadores que trabalham com a formação inicial daqueles profissionais que vão atuar na educação infantil especificamente e eu vou trabalhar com eles e lá tem uma visão diferenciada pelo fato de ter o processo Bolonha em desenvolvimento então eles tem um núcleo duro né... que eles trabalham uma formação inicial básica de três anos, nesse três anos eles tem uma visão geral da educação e dos aspectos relacionadas a educação mas nenhum deles podem trabalhar como agente da educação eles quando terminam esses três anos eles trabalham como técnicos que é o que nós chamamos de auxiliares aqui e para eles possam ser docentes ou seja desenvolver o trabalho docente eles precisam fazer o que nós e o que eles chamam de mestrado e para gente parecem o nível de mestrado e pós graduação mas é ali um nível de mestrado para ele é como se fosse a nossa especialização então para atuar na educação

infantil é um ano daí antes deu vir embora estava mudando para um ano e meio e para atuar na educação infantil e ensino fundamental que é o primeiro ciclo deles era um ano e meio e foi para dois anos então eles tem que fazer esse olhar a mais que é uma inserção absolutamente aprofundada da prática com todas as relações que interferem no olhar para aquela faixa etária e isso vai fazer a formação e se configurar enquanto formação para o profissional que vai atuar na área não é a ideal para eles ainda eles consideram que isso não é ideal mas para você ter uma ideia quando eles estão nesse momento do mestrado eles acabam ficando duas semanas inteiras na escola de segunda a sexta das oito da manhã a cinco da tarde porque é o horário da escola todas as crianças estão na escola nesse horário lá eles não tem meio período todas as crianças estão na escola nesse período e os estagiários, ou seja, os alunos que estão em formação em nível de mestrado passam duas semanas na Universidade e uma ou duas semanas na escola então as duas ou uma semana na Universidade eles discutem toda relação que eles estão trazendo da prática e eles vão fazendo toda reflexão teórica e os aprofundamentos necessários para eles voltarem para aquela prática e mergulharem de novo naquilo. E aí alguém me perguntava: “No Brasil não é feito assim?” Não, eu falei, não! O nosso Ministério da Educação não permite que a gente faça uma inserção assim as escolas não tem um espaço para que a gente faça uma inserção assim e os nossos estudantes são em sua maioria profissionais, eles são alunos trabalhadores eles não podem se desprover dos seus trabalhos aqui na universidade, por exemplo, nós temos um grande número de alunos PROUNI, mas temos também alunos pagantes então tem alunos que eles pagam suas mensalidades com seus estágio remunerados com suas inserções no mercado de trabalho e aí a gente tem uma grave questão que é a desconexão né a descontextualização que se tem entre a teoria e a prática.

Aí eu volto de Portugal e sento com a Coordenação na verdade desde lá, fomos nos falando via Web e eu fui falando a gente precisa mudar o nosso estágio a gente precisa mudar o olhar dos nossos estudantes nós precisamos pensar em algumas coisas em relação a isso dando a sorte da coordenadora ser uma pessoa que tem um pensamento dessa mesma maneira é porque isso a gente tem que ter todo um movimento de sorte né e ela também acreditou que isso era importante e aí nós sentamos no início do semestre passado e começando a fazer uma estrutura diferenciada de estágio que ele começou com um piloto no segundo semestre e aí eu tive nesse momento alunas que já haviam passada pela experiência do estágio como ele era antes dessa forma solta sem contexto e que elas precisavam só fazer as suas regências, as suas observações e fazer um portfólio que na verdade era muito mais era uma reunião de papeis do que um portfólio propriamente dito porque não tinha reflexão né e daí com a mudança com a proposta que nós estávamos trazendo que era um estágio acompanhado um estágio onde os supervisores eles estavam em conexão com os alunos onde os acompanhamentos feitos não eram por mera descrição mas com diários de bordo que Zabalza chama de diário de aula, mas que a gente chama aqui como diário de bordo e os diários de bordo eles não são meros relatos nós fizemos muitas inserções na escrita deles a gente fez que no primeiro momento eles

fizessem a mão para que eles também tivessem essa questão de se preocupar com que eles iam fazer e como iam fazer e nesse a mão assim foi um desafio grande porque nós e nossos alunos não estão acostumados a escrever a mão né então a gente fez assim e nós professoras que não era só eu né eu tinha um grupo de professoras que trabalhávamos juntas e nós fazíamos reuniões para fazermos ações em conjunto e nós pegávamos aqueles diários e nós fazíamos as anotações que nós julgássemos necessárias para auxiliar os nossos alunos que eles conseguissem transpor a prática para a teoria e a teoria para a prática para que essa relação tivesse realmente uma conexão e nós tivemos uma resistência muito grande dos nossos alunos que já estavam acostumados ao modelo anterior no primeiro momento né no primeiro mês de estágio eles queriam sair correndo desse modelo, apimentamos um pouco mais isso, além do diário reflexivo que eles tinham que fazer a cada semana e infelizmente o nosso estágio é uma vez na semana só o que é muito ruim mas é o que a gente tem enquanto projeto do curso e ah... eles tinham que também pensar em uma temática que lhes chamasse atenção que lhes instigassem e fazer ao longo do semestre um artigo científico sobre essa temática então a gente tentou amarrar de várias formas a teoria né e eu fiz isso junto com algumas colegas é com os alunos que foram para a educação infantil e pro ensino fundamental eu especificamente estava com cinquenta e quatro (54) alunos acompanhando diretamente cinquenta e quatro alunos do nesse segundo semestre do ano passado por que eu tinha uma turma da educação infantil e duas do ensino fundamental nesse acompanhamento e daí nós fizemos uma reelaboração dos campos de estágio porque nós não temos nenhum adicional é no nosso salário para o acompanhamento de estágio e os nossos alunos quando estavam naquele modelo anterior iam para colégio nas suas localidades então eles iam lá para Rio Branco... é, é Rio Branco do Sul para a Fazenda Rio Grande é enfim né nos locais onde eles moram Almirante Tamandaré,, Campo Largo porque também temos alunos desses locais Laranjeiras e tudo além das alunas que poderiam aqui em Curitiba mesmo. E aí nós diminuimos esse número de campo de estágio na verdade nós elegemos campos de estágio diferenciados e como nós fazemos parte do Grupo Marista e era um desejo que o grupo se adequasse a algumas questões né trabalhasse de forma conjunta mesmo, nós também instituímos a escola privada ou as duas escolas do grupo Marista aqui na cidade de Curitiba então nós temos hoje um modelo que uma metade da turma vai para a escola pública e a outra metade da turma vai para uma escola privada e a cada semestre vai sendo feita essa alteração então as escolas privadas no primeiro momento elas estavam, no ano passado, elas estavam bem definidas que eram os dois colégios do grupo Marista e as escolas públicas ainda houve uma abertura porque nós não tínhamos conseguido junto ao município estabelecer uma parceria de escolas como nós gostaríamos que foi um momento de adequação também. Já para esse ano nós conseguimos nós temos duas escolas públicas e duas escolas privadas onde nós temos o acompanhamento direto das alunas e nós olhamos e fazemos um olhar de parceria e de conformação com o colégio, então a gente né, com o espaço educativo, o colégio está, os colégios particulares e as escolas públicas estão se percebendo como co-formadores né e com isso a gente não tira a nossa responsabilidade de formador, mas nós

mostramos pros nossos alunos que lá também eles estão em momentos de aprendizagem e que eles podem aprender as coisas lá boas e ruins porque também eles vão ver modelos que eles não querem para eles enquanto professores, e a gente tem mostrado para eles como é importante embora as vezes não seja o melhor, mas que eles consigam ver modelos que eles também não gostam, porque tem alunos que não querem ir para a escola particular porque ele tem um ideal de ser um profissional de escola pública e nós falamos para eles vocês precisam vivenciar o momento para que vocês entendam o que é que é o andamento de uma escola privada também, essa, essa mescla é uma questão importante né. e daí como é que nós estamos fazendo essa... com é que nós fizemos a escolha dessas escolas né as privadas por fazer parte do Grupo e as públicas, é...na verdade assim, com projetos e com profissionais que atuam na escola que também nós entendemos que vão contribuir com para a formação de nossos alunos porque também nós sabemos que existem escolas que os profissionais que não tem o interesse de ter o aluno na sala de aula com estagio e que aquele aluno atrapalha e eu penso que a gente precisa também respeitar o momento do professor quando ele não quer receber o aluno. Quando nós estamos indo nas escolas para pedir,ahh... nesse caso para fazer esse acordo o que nós temos pedido para os coordenadores, para os gestores é assim encaminhe nosso estagiário para um professor que queira não para um professor que tenha que receber porque é uma diferença, se hoje a gente precisa que ele seja um co-formador alguém que vai participar desse momento com o aluno a gente precisa que ele queira receber o aluno e não que ele tenha que receber por uma obrigatoriedade e assim temos visto, ano passado já vimos nas escolas privadas isso deu bem certo nas escolas públicas ainda está bem pulverizada e esse ano que é específico do ano fundamental o nosso estágio no primeiro semestre nós percebemos que isso está sendo muito interessante os professores tem se dispostos há ... há abrir todo o a questão do planejamento fazer as explicações para os nossos estudantes o que eles estão fazendo e porque que eles estão fazendo qual o contexto que isso tem pra a aprendizagem do aluno, sabe? Ontem mesmo nós tivemos aqui no momento no estágio porque nós entendemos também que é importante fazer um momento nosso né..., o ano passado a gente tirava os alunos um pouquinho da sala para fazer uma reunião teórica e não deu muito certo porque a gente cortava com a rotina da própria sala de aula então esse ano a gente tem dias em campo de estágio e dia marcado na universidade, então ontem foi esse dia marcado na universidade que foi o momento em que as supervisoras sentaram com os seus grupos e a gente discutiu tudo que estava sendo trabalhado e feito nessas escolas mesmo sendo um grupo de escola pública e um grupo de escola privada são duas escolas em cada um então são momentos e olhares diferentes então a gente faz uma conversa um diálogo e aí a gente vai inserindo nisso toda a contextualização teórica, toda movimentação que esses alunos tem que ter em relação a esse olhar teórico-prático que eles precisam adquirir, porque eles não tem, eles precisam adquirir e também a gente ontem auxiliou á, os alunos fazerem seus primeiros planos pra as docências que já estão marcadas que nós estipulamos com os colégios e as escolas data pras docências que ficaria melhor para que a gente pudessem fazer um acompanhamento bem mais efetivo.

Uma outra questão que é primordial que o professor supervisor acompanhe o campo de estágio, sim! Né, não é aquela coisa que há então... eu tenho um compromisso bem nesse horário, mas é estágio mesmo dia eu não preciso ir porque os alunos estão lá. Nessa configuração de estágio o professor supervisor ele tem que está presente no ambiente da escola, aí você pode me perguntar assim: mas são duas escolas como é que o professor faz? Nós fizemos o combinado com os colégios, com as escolas e com os nossos alunos que nós estamos nos dois, nas duas escolas no mesmo dia, então nós vamos, é....a manhã ela tem quatro horas e meia né porque é mais ou menos isso que as alunas ficam na escola então a gente tem no primeiro momento, na primeira semana, por exemplo eu que estou nos Maristas em uma semana eu vou antes do recreio em uma escola e depois do recreio na outra e daí eu vou pra salas eu vou vendo o que está acontecendo, eu vou vendo o que os alunos estão fazendo eu não tiro eles da salas, mas eu vou até as salas eu vou entrando vou fazendo a minha observação também, vou conversando aquilo que precisa ser conversado e daí na semana seguinte eu faço a inversão pra que eu consiga tá fazendo o acompanhamento. A professora que está acompanhando, é... á, porque nós estamos em duas nas turmas manhã e noite então tá dando bem certo isso, nesse momento, as professoras....a outra professora que tá acompanhando a escola pública tá na mesma forma as escolas também são próximas então ela consegue fazer essa articulação. E uma instigação que nós trazemos pros alunos é assim né... “ná teoria à prática é outra?” Com diz a Selma Garrido Pimenta, “na teoria à prática é outra?” Então a gente tá tentando desmistificar para eles que a teoria e a prática elas precisam ser uníssonas elas precisam ter coerência se e é uma coisa que eu bato muito em relação a isso, se vocês estão vendo uma coisa na prática que vocês não conseguem enxergar na teoria é porque alguma coisa não tá bem e eu não posso dizer que seja a prática que muitas vezes é a teoria que eu estou buscando que não está dando conta disso e eu preciso buscar outras coisas. Se eu vou e busco outra teoria e percebo que não está dando conta disso na minha prática ou nessa prática que eu estou observando aí e que eu preciso questionar essa prática também e é por isso que servem esses instrumentos que a gente faz dos diários de bordo por exemplo. Esse semestre, como eu acho que cada semestre eles precisam ter a introdução de um documento acadêmico que eles não tinham isso chegava na época do TCC eles se viravam para fazer um documento acadêmico, a cada semestre a gente institui que vai ser um movimento diferente, o semestre passado foi um artigo científico esse semestre vai ser um relato de experiência, então eles vão fazer o...o além do diário de bordo eles vão pegar um contexto e vão fazer um relato da sua experiência em relação aquele contexto. Se foi uma questão relacionada a inclusão, se foi uma questão relacionada ao recreio porque nós instituímos que eles iam trabalhar nos recreios com as crianças, com jogos cooperativos e colaborativos para que as crianças entendessem que o momento recreio não é pra ficar correr e se batendo e tendo conflito e que eles podem contribuir com os espaços educativos nesse momento também, então se isso chamou atenção se forma como os alunos... é esse o momento é deles eles vão escolher e vão ser livres para trabalhar com essa questão teórico-prática também, e o relato é deles, então é um momento que eles vivenciaram

não é do outro, né... e aí essa metodologia que a gente vai desenvolvendo ao longo da... do estágio ela é um a metodologia que visa que o aluno se enxergue enquanto profissional porque ele dentro da escola, do espaço educativo ele não pode ser ver como um aluno da Pedagogia, ele tem que começar, pelo menos é nessa perspectiva que a gente tem trabalhado, ele tem que começar a se ver enquanto profissional, inclusive para se ver como profissional e se quer ou não atuar nesse nível de ensino, porque o que a gente percebe é que quando eles saem da universidade, eles terminam o curso de Pedagogia, eles acabam sendo um clínico geral eles acabam indo para qualquer área que eles consigam e nem sempre eles vão se felizes naquelas áreas e eles podem inclusive dificultar a própria aprendizagem do aluno, se eles não se envolvem não tem o olhar em relação a essa área como é que eles vão desenvolver um bom trabalho? Né? É eles já são “clínicos gerais” (entre aspas) porque eles já vão ter que dar aulas no Ensino Fundamental de História, Geografia, Matemática, Ciências e Português então eles já têm que ter um olhar que muitos dos nossos alunos não têm que é a competência nessas áreas do conhecimento. E ainda se eles forem pro um nível de ensino que eles não se adequem, quando eu digo níveis de ensino, dentro do Ensino Fundamental tem os anos iniciais e os anos finais ali do...do Fundamental I, então tem pessoas que não, não, não conseguem é.... precisam ter um perfil de alfabetizadores, tem pessoas que tem um perfil para trabalhar com crianças mais velhas que possam vir a trabalhar e discutir outras questões de outras maneiras com crianças ali no quinto ano que já estão com dez anos. Então, são perfis diferenciados e que eu entendo que eles precisam se enxergar na sala. Então o estágio quando a gente faz no Fundamental é ele é...são dois semestres é o Estágio II e o Estágio III, o um (I) é Educação Infantil. O Estágio II a gente tenta que eles fiquem do primeiro (1º.) ao terceiro (3º.) anos do Ensino Fundamental e no Estágio III nós tentamos que eles fiquem do quarto (4º.) ao quinto (5º.). Nem sempre é possível porque quando nós vamos as escolas no período da manhã o número é menor de salas de aula, então alguns deles precisam estar no quarto e quinto ano também daí no semestre seguinte eles passam pro...pra outra modalidade de primeiro ao terceiro ano. Para que eles vivenciem esses os momentos, essas etapas e consigam se ver e se perceber. É... é toda essa metodologia que a gente tem utilizado, que a gente tá, claro, sempre revendo, reescrevendo, reformulando ela não serve só pra na verdade a formação do nosso aluno aqui, mas serve para que o aluno quando saia seja um profissional responsável, seja um profissional que esteja de acordo com o que realidade e a sociedade exige. E, precisa e tem que ter né do profissional que a gente tá formando.

A responsabilidade de um a formação é muito grande eu sempre falo para eles aqui, o que eles tem aqui na universidade é o mínimo do mínimo do mínimo e ainda se a gente for falarem relação ao conteúdo eles tem muito mais informações do que conhecimentos, porque quem vai transformar aquilo que ele tem em de dessa informação que os professores fazem em conhecimentos são eles próprios porque eles vão precisar internalizar isso, trabalhar com aquele conhecimento que ele já tem prévio e conseguir externalizar aquela informação em forma de conhecimento coerente coeso né...e responsável, nesses

conteúdos de formação que a gente trabalha de uma certa maneira é... lógico as metodologias, nas aulas teóricas de metodologias do ensino, né em Metodologia do Ensino da História, Metodologia do Ensino da Geografia, os profissionais que trabalham com esses alunos eles tentam na medida do possível trazê-los o mais próximo da realidade possível, e não só teorizar sobre a Metodologia do Ensino da Matemática, por exemplo, mas fazer com que os alunos experimentem isso na prática e isso é muito interessante porque eu tenho visto alunas que estão fazendo aulas é pra suas docências nos estágios em Matemática, por exemplo, e o professor que trabalha isso, é um professor que tem uma competência muito grande e ele desenvolve muito trabalho prático, ou seja, “vamos construir juntos aqui como poderemos trabalhar não, não, não, não...., né então ele trabalha de forma muito prática, e alunas falavam” professora se não fosse o professor fulano fazer isso com a gente na sala eu não ia saber dá aula aqui no estágio, porque eu não me lembrava disso, porque eu não conseguia entender é...às vezes aquilo o que tinha... é que na Matemática eu tinha aprendido, eu fui aprender agora no curso de Pedagogia quando o professor fez a gente fazer essa questão prática, né e isso acontece na Língua Portuguesa, isso acontece nas Ciências, na Geografia, na História a gente busca aqui na Universidade que os professores trabalhem o mais próximo da realidade prática dos alunos, porque aí fica tudo mais tranquilo para quando eles faz... quando eles foram fazer as suas docências a hora de executar o seu planejamento eles vão ter segurança porque eles vão entender aquilo que está falando né... e tem sido uma questão bem interessante é ...essa questão da matemática, ontem, porque está muito fresco na minha cabeça me chamou muito a atenção “ não, mas o professor fulano me disse isso, isso e isso o que a professora acha? e o falei: “o que você a partir disso que o professor fulano disse e do olhar que você tem da tua realidade lá na escola, da sala que você está acompanhando como que você acha que você vai fazer porque nesse momento de supervisão não é o fazer pelo aluno é o fazer auxiliando o aluno né...na verdade eu estou ali como uma mediadora e aí quando eu... nós ontem estávamos bolando as atividades ela fala, elas falavam assim: “ mas, o que a professora acha?. Eu falo assim eu acho muita coisa eu quero saber o que você acha, então senta e tenta esmiuçar a essa tua ideia e tenta propor algumas questões para a gente sentar e discutir em conjunto, né...e aí eu fazia duas ou três pessoas que estavam na mesma, no mesmo ano sentar e discutir com visões diferenciadas e pra que eles conseguissem é...pensar numa atividade que fosse interessante, que fosse instigadora e que ao mesmo tempo auxiliasse na aprendizagem dos alunos, e tudo isso em forma colaborativa né... que não é o professor verticalizando o que vai ser feito e não é o professor dizendo assim “ olha eu não gosto desse autor que você está usando” né... porque não é assim eu não gosto desse autor, puxa eu não conheço esse autor deixa eu ver o que ele está dizendo e vamos ver juntos se isso realmente vai contribuir pra a tua aprendizagem pro teu estágio. Então é nesse papel que a gente tem se mostrado tem se configurado. Na Universidade nós temos mais estágios a frente no último ano, que é de Gestão, é de Magistério do Ensino Médio, né e... que é o Normal e diferentes níveis de contextos e nesses estágios eu não estou atuando assim hoje, então eu não me sinto à vontade pra estar falando sobre eles porque são outras colegas que estão trabalhando, nós temos

uma visão sobre o estágio hoje, mas como elas trabalham com o estágio daí eu não gostaria de tá relatando porque realmente eu não saberia como falar.

O tempo de estágio é uma questão muito complicada, porque...é... as alunas falam que elas precisavam ter estágio desde o primeiro ano, elas dizem isso, elas falam: “professora, agora... e na verdade assim, nesse modelo de estágio que a gente está apresentando, professora como faz falta a gente tá lá no primeiro ano e a gente ter todo um olhar amplo da educação e a gente não tá lá na escola pra olhar o que realmente isso acontece, como isso realmente acontece e o que que isso tem na prática, né...então por exemplo tem disciplina de pesquisa que elas vão nas escolas pra trabalhar em cima das propostas pedagógicas, do Projeto Político Pedagógico e tudo mais, mais é isso elas só fazem duas ou três visitas na escola, é uma visita não é inserção elas não conseguem se verem em quanto alguém dentro desse ambiente escolar e...e.... a Pedagogia essencialmente não é mais só dentro da escola, né e muito deles estão percebendo isso que a escola é um dos espaços que a Pedagogia atua mas não é o único então nós temos alunos que tem interesse em outras áreas também, mas também eles estão compreendendo que a base que a gente tem que é da escola ela vai ser absolutamente importante pro que eles forem desenvolver futuramente por exemplo na área hospitalar, na área social ou na área empresarial porque eles tem que ter essa visão pra que eles possam abranger essa questão e na área é midiática também na preparação de cursos *on line* enfim no acompanhamento desses cursos. Se eles não tem a vivência dentro de um ambiente educativo, eles não vão conseguir extrapolar isso, por exemplo no ambiente não formal e informal com é o caso da Pedagogia Social, da Empresarial e da Hospitalar porque eles são ambientes não formais e até informais, mas que são é... tem como mote a transformação social e a educação nada mais é do que a transformação social dos indivíduos, né. E essa visão de estágio que nós temos aqui, o ... o curso de Pedagogia aqui começa o estágio no quarto período e daí até o oitavo período tem estágio, então eles fazem estágio no quarto, quinto, sexto, sétimo e oitavo períodos, são cinco períodos de estágio mesmo assim outros três ficaram de fora eles.... Muitos alunos pediriam que tivessem mais estágios nesse momento.

A opção por um dia na semana não é uma opção nossa de professores, mas é uma opção da...que vem da Diretriz porque diz, disponibiliza x horas de estágio distribuídas no... ao longo do curso e é hora mínima e daí muitas instituições acabam trabalha com hora mínima né? E aqui pelo fato da articulação das disciplinas não, nunca foi pensado o estágio duas vezes na semana o que eu acho uma pena né... as nossas alunas também muitas delas trabalham e precisam ter uma dispensa no trabalho e precisam ter ou precisam ter uma declaração nossa dizendo que o estágio é até tal hora ou começa tal hora pra que elas possam chegar atrasadas e não serem prejudicadas em seus ambientes de trabalho também e isso tudo na verdade influencia muito sobre essa visão né da formação porque a partir do momento que você tem muito mais teoria do que a prática você acaba tendo um olhar muito mais teórico do que prático, então a gente tá lutando quanto a isso nesse estágio.

- Tô mais ou menos acompanhando aqui, tá? [aponta para o papel com o roteiro de entrevista].

PESQ. Tá!

PROF. FABIANE. É...essa questão do acompanhamento como eu já falei para você, então é, é...ela tem que acontecer o professor que é supervisor de estágio porque acha que vai ter um trabalho a menos tá redondamente enganado o professor de estágio tem um trabalho muito a mais porque além desse professor está acompanhando no campo de estágio ele também tem todo um acompanhamento teórico que ele tem que tá fazendo é concomitante né... e, e assim eu tenho meus grupos do What, eu tenho os grupos de What com horários, o dia né, turnos e espaços diferenciados que eu faço uma comunicação mais rápida com eles quando tem algumas questões a serem trabalhadas, os diários que eles são lidos semanalmente, porque não adianta eu ficar acumulando leitura de diários de bordo porquê de repente uma demanda que aparece ali é extremamente urgente e eu só ler daqui a três semanas, aquilo já passou né... então eu tenho o compromisso de ler e fazer devolutiva para eles toda semana, esse semestre eu tô com... eu tenho trinta alunas (30) de estágio é no dois colégios, é um número ótimo de trabalho, é um número que dá exatamente para a gente fazer todo esse trabalho e ainda, como eu brinco com elas perturbá-las é... exigindo que elas vão além de simplesmente do que a professora fala na sala né...

É o que a gente tem de avaliação até agora de estágio, como eu disse para você no início que algumas alunas ano passado quando a gente implantou esse modelo novo, no primeiro mês elas ficaram um pouco resistentes e daí chegou no final do ano elas chegavam para a gente e falavam assim “ porque vocês não fizeram esse estágio antes com a gente porque que a gente não teve esse estágio nos semestres anteriores, professora, porque que a gente não conseguiu ter esse olhar, só agora que a gente tá tendo isso, e mais a propaganda entre aspas desse estágio foi tão grande que o pessoal que não participou desse estágio, que foi o pessoal que estava no último ano chegava para mim que sou a responsável desse estágio assim e dessa reformulação e dizia assim porque você não colocou isso para a gente também, a gente tem ouvido um monte de coisas sobre o estágio né se ele tivesse sido assim a gente teria aprendido muito mais, né algumas ainda ousavam dizer se a gente tivesse o estágio assim a gente teria aprendido né e isso na verdade é bom nos alenta sabendo que de repente a gente está no caminho certo para desenvolver uma coisa melhor pro aluno né.

E, essa formação do formador, como é difícil se formador né como eu falei no começo pra você assim eu enquanto professora eu não, quanto professora de Ensino Fundamental eu não tinha ideia de tanta coisa que a gente tem que ter pra ser um professor, porque quando a gente tá na prática a gente se abstrai acho de outras coisas porque a gente fez um curso, fez a formação e pronto, nós temos a formação inicial então acha muitas vezes que isso basta né, e daí o cotidiano a rotina nos engole né ele faz com que a gente esteja envolvido tanto

no dia-a-dia que a gente esquece quantos olhares diferentes nos temos que ter em relação a escola, porque o meu mundo não é só minha sala de aula, quando eu fui quando professora, fui é.. é fiz essa trajetória para ser professora de Ensino Superior, trabalhar com a formação eu percebi a responsabilidade que tenho em minhas mãos né muito maior do que formar o aluno criança é formar o estudante que está no Ensino Superior ao meu ver hoje e porque o aluno é absolutamente ainda um ser em desenvolvimento ele é ser que está em construção e que se por exemplo, passou por um professor que não foi tão bom assim vão ter outros professores que vão dá conta disso agora quando a gente chega no nível superior que são adultos, adultos já constituídos com sua formação com sua convicção já estabelecida com suas ideias já pré-definidas muitas vezes vindo já de realidades que ele já tem como olhar único sem ter nenhum olhar diferenciado ou não querer ter um olhar diferenciado acreditando que naquela realidade já basta para eles aí que tá o grande desafio pra você mostrar que não, que você pode ir além que você precisa ir além.

E esse formador tem que ser alguém que primeiro tem que ter prática, ter passado pela prática. Eu não entendo uma pessoa que trabalha com estágio que nunca passou pela prática, que nunca passou pelo chão da escola, que nunca vivenciou os momentos nem que tenha sido isso uns anos atrás, como no meu caso, mas que vivenciou, passou, quando vai falar fala de uma forma legítima, porque sabe do que está falando, eu realmente não consigo compreender um professor que acompanha o estágio que não tem formação, não a formação, que não tem o chão de fábrica, que não tenha a prática e outra coisa um professor que não teorize tanto, porque o professor de estágio tem que entender que a teoria é importante mas ela tem que tá agregada e atrelada à prática que isso é uma questão importante pra o aluno porque se ele não conseguir enxergar, se nós professores formadores não demonstramos a importância dessa prática na teoria, não vai ser ele que vai entender e se nós damos uma ênfase muito grande a teoria em detrimento dessa prática o aluno jamais vai conseguir levar essa teoria na prática porque eles chega na escola e dizem para ele: Ah! O pessoal da academia, o pessoal da academia tá longe daqui, ficam lá escrevendo as suas coisas longe da sala de aula e ficam nós dizendo, nos ditando o que tem pra fazer. A partir do momento que a gente consegue estabelecer que aquilo que está sendo produzido na academia é um auxílio também pra esse professores na sala de aula pra que eles consigam perceber que muitas das suas aflições podem ter é... saídas a partir daquilo que eles vão lendo e contextualizando e de novo que vai ser uma informação e que são eles que vão transformar isso em conhecimento eles também vão perceber que a academia é um braço da escola, né...Mas, eu concordo que muitas vezes a academia, ela tem prejudicado porque elas chegam numa relação vertical, imposta.

Então, nesse modelo que a gente está trabalhando tudo é muito horizontalizado, as escolas elas tem sido parceiras, nós temos trabalhado isso de forma muito forte, com essa parceria forma muito forte e tudo isso está colaborando para que os alunos enxerguem a sua prática de uma maneira diferente, quem sabe visualize o Curso de Pedagogia com algo mais importante, que essa é nossa

grande é, pelo menos a mim, é uma grande missão que eles tenham orgulho de tá fazendo esse curso, sabendo que isso vai transformar vidas lá pra frente e quem sabe a própria deles, né e que eu percebo assim, eu tenho orgulho muitas vezes de alunas quando estão se formando né que passaram por nós e que a gente percebe o quanto vão ser pessoas diferentes no..., nossa sociedade, mas eu tenho uma tristeza muito grande que algumas outras que são minhas colegas, porque estão sendo formadas pela mesma universidade que eu fui formada que tenho o mesmo diploma que eu, mas que não vão contribuir em nada, né eu acho é onde o formador tem essa responsabilidade, contribuição o que que eu vou deixar de legado para esse meu aluno eu quero que esse aluno me sobressai, eu quero que ele... ele passe, aquilo além de mim, né... eu nunca renego eu nunca é...é deixo pra mim só o que eu...eu sei eu transmito pra os outros, eu quero que esse meu aluno me supere mesmo eu não, não acho que o professor do ensino superior ele é ...é alguém que está pronto e acabado, eu acho que nós também estamos sempre em formação e se a gente se entende sempre em formação a gente se entende que isso tem que ser passado para os nossos alunos para que eles entendam percebam e tenham responsabilidade que ser professor é estar sempre em formação.

Não sei se eu preciso... se tem mais alguma questão que você queira eu deva trabalhar?

PESQ. É eu gostaria, só uma professora, eu gostaria...

PROF. FABIANE. Sim, sim.

PESQ. Com relação as Diretrizes.

PROF. FABIANE Sim, sim.

PESQ. Porque é, ao ter contato com a Proposta do Curso de Pedagogia, não essa reformulada, que vocês estão fazendo...

PROF. FABIANE. Sim.

PESQ. Mas, a anterior...

PROF. FABIANE. Exato.

PESQ. Está muito textualizada

PROF. FABIANE. Hum, hum...

PESQ. A intenção da PUC como instituição seguir... na verdade, não seria seguir, mas se adequar as normativas das Diretrizes, que está muito bem contextualizada, mas eu queria que professora agora analisasse, pelo ângulo de quem vive isso na prática...

PROF. FABIANE. Hum, hum...

PESQ. Como é essa questão das Diretrizes como que ela vai ganhando vida no chão da escola e no chão do seu trabalho também aqui na faculdade.

PROF. FABIANE. É eu acho que uma questão bem problematizadora que nós tivemos, foi quando a gente fez é... uma opção, quando eu digo a gente, não sou eu porque eu não tava nesse bolo, mais enfim nós como Colegiado, né, fizemos uma opção por é... não tem outro termo eu vou ter que usar esse mesmo compartimentar muito as disciplinas, é uma disciplina por exemplo, que antes ela tinha um tempo, porque como a criança tem um tempo de amadurecimento, o aluno adulto também tem, então uma disciplina por exemplo de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa que era uma disciplina que tinha dois semestre nós trabalhávamos, anh... três horas no primeiro semestre por semana e no segundo semestre três horas, dava um tempo de amadurecer essa ideia, da gente fazer uma discussão de assim de evoluir o pensamento, durante um ano pra que o aluno é...entendesse, compreendesse o papel dele trabalhando na Língua Portuguesa. Quando veio essa nova formulação, por exemplo a Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, ficou em um semestre com cinco aulas, aí você vai me dizer, “mas, ela só perdeu uma aula”, não! Ela perdeu um contexto. Eu trabalhei nessa disciplina nas duas formas, nas duas maneiras quando a gente transformou ela para cinco horas mesmo que não seja no mesmo dia, porque não tem como fazer cinco horas no mesmo dia, mas dois dias na semana com essas horas disponibilizadas para essa disciplina, não é a mesma coisa o amadurecimento não é o mesmo o olhar não é o mesmo e o aluno entende muito que está sendo jogado...jogado para dentro dele, ele não consegue ter o tempo de abstrair aquilo, de refletir, de contextualizar né.... parece que é uma coisa boa isso mas não é porque essa mudança que é...é que foi uma opção feita que foi compartimentar essas disciplinas, no sentido assim, enquanto antes a gente trabalhava com todas as metodologias em ação durante um ano inteiro, por exemplo, no quinto e sexto período do curso, hoje as meninas tem anh, a metodologia lá no... no quarto período, uma Metodologia da Língua Portuguesa lá, aí no quinto elas tem Ciências e Matemática e História depois elas vão ter Geografia e Artes então elas foram pulverizadas, então o que antes a gente tentava imprimir enquanto nós professores de metodologias por exemplo uma, um olhar que eles pudessem trabalhar interdisciplinarmente, hoje não é mais possível a gente não consegue fazer tanto assim, porque as disciplinas as vezes não ocorrem nem no mesmo semestre, né?

E também... a inserção porque como as Diretrizes abriu pruma questão da realidade da instituição nós tivemos uma inserção de disciplinas de algumas áreas que os alunos entendem que são desnecessárias, que as vezes se tornam até repetitivas né que no nosso caso aqui entrou com a questão da tecnologia né... são várias disciplinas que elas tem o viés tecnológico mas que nem sempre elas precisavam ser tantas disciplinas poderiam ser condensadas, os conteúdos, os temas trabalhados poderiam ser condensados isso é uma fala própria dos próprios alunos e que eu percebo eu trabalhei numa dessas disciplinas e realmente vezes você dizia meu Deus e agora se isso já foi trabalhado na outra disciplina como eu vou trabalhar né Então assim nós enquanto instituição de Ensino Superior precisamos seguir as Diretrizes que foram construídas e que servem sim para que haja uma..., mas que não uma homogeneidade, mas que pelo menos se chegue a uma estrutura muito próxima

da formação de professores, é... a inserção de cada instituição de seu olhar na... na ... nesse curso tem muito a ver com a tendência, com a história com o momento que a instituição tá vivendo por isso que é muito importante tá fazendo essas reformulações,. Agora você disse que estava com a anterior né nós estamos com uma em andamento e agora o curso está fazendo outra reformulação para começar o ano que vem, então essa dinamicidade do curso é um movimento interessante e que a Diretriz veio exatamente... isso é um ponto positivo , veio para mexer em uma estrutura que muitas vezes era fixa e que agora ela pode tá sendo adequada, mas adequada não ao mercado de trabalho, adequada a um estilo de formação, adequada a uma concepção de formação que tem que tá presente que tem que se adequar também a ... ao projeto institucional né a visão que a gente tem enquanto quem eu quem eu quero formar né, então tudo isso essa Diretrizes eu acho que ela... as Diretrizes e esse movimento que as Diretrizes proporcionam, eu acho que tendem a melhorar. Mas, sempre tem um mas, né se a gente sempre tendenciar pra o que tá na moda, porque tá no momento ou é naquele momento histórico e mais pro grupo que fizer parte daquele movimento da reformulação na matriz que entender que aquilo é importante no momento quem sabe a gente ainda tenha modismos né e daí talvez isso não seja uma questão muito boa. O que pra alguns pode ser diferencial pra outro pode ser modismo né?

Então eu entendo que a Diretriz é extremamente importante entendo que a questão da Base Curricular Comum Nacional também tá trazendo pra gente preocupações imensas por que nós estamos tendo que nos adequar as várias questões relacionadas a formação inicial da licenciatura não só da Pedagogia, mas a licenciatura como um todo e a Pedagogia faz parte e que tudo isso vai gerar eu espero profissionais mais responsáveis mas a gente não tem essa garantia, eu não posso dizer para você, é o meu intuito enquanto professora eu espero isso. Mas, é... como que , eu sempre falo assim né o professor entra com um conteúdo homogêneo e nós temos uma turma heterogênea na sala como que nessa homogeneidade eu vou conseguir dá conta da heterogeneidade e mas como que é... esse meu assunto vai mobilizar os meus alunos a tal ponto que eles vão se ver enquanto agentes mobilizadores enquanto agentes transformadores . Quando a gente fala não que tem o conhecimento tem vantagens em relação ao outro, não necessariamente. O conhecimento tem que ser usado em prol de algo, de alguém, de alguma coisa e não em prol de si próprio se ficar só pra ele não adianta de nada né?

PESQ. OK! Gostaria de acrescentar mais algum ponto de análise professora além desse.

PROF. FABIANE. Só pelo fato de eu tá fazendo também uma pesquisa também nesse ponto eu tô muito centrada na questão da concepção de formação né e eu estava lendo o livro , novamente porque a gente está sempre relendo algumas coisas do Donald Schön que é do educador reflexivo e ele estava falando exatamente isso de que vale uma formação profissional se eu não consigo retirar da minha prática as minhas necessidades né então ele dizia num determinado momento do livro ele dizia assim a formação profissional hoje ela

quer dá conta de uma demanda, mas ela esquece de pegar essa demanda e trazer para a formação profissional para que essa demanda realmente seja refletida e transformada né então não adianta descontextualizar se você quer algum profissional reflexivo segundo Shön você tem que entender que a formação profissional ela é um espaço de reflexão e é um espaço de junção da prática com a teoria , e acho que fecha aí e um daí a gente podia falar do Zeickener falando dessa ação transformadora, da transformação que tem que se ter, da postura, do Nóvoa que ele tá tratando fazendo todo um olhar do profissional que tem que ter um olhar diferenciado que tem que ser uma pessoa mais responsável pra si não só pro outro né...quer dizer a responsabilidade começa em mim não no outro não é o professor do estágio que responsável pela minha formação sou eu mesma né, não é o professor de estágio que me dá a nota, porque infelizmente no sistema que a gente tem a nota é um instrumento que nós temos que usar mas infelizmente ela é muitas vezes uma moeda de troca. Então a gente não pode usar a nota como moeda de troca, a nota vai ser importante e vai acontecer se os atores envolvidos nesse momento estiverem coesos e estiverem pelo menos caminhando, não de forma homogênea mas, ,concomitante né..

PESQ. Obrigada professora!

PROF. FABIANE. De nada...maginal!

APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA FOCALIZADA.

ENTREVISTA: PROFESSORA LILIAMAR – UP

PESQ. Bom dia, professora Liliamar Hoça!

PROF. LILIAMAR: Bom dia!

PESQ. Primeiro eu quero agradecer por aceitar esse convite para participar dessa nossa tese, com certeza as contribuições que coletarei aqui, vão ser bem válidas para minha análise. E a questão que eu coloco é a seguinte: ao analisar as propostas de alguns cursos de Pedagogia, levantei oito categorias de análise, de natureza relacional teórico-prática. Gostaria que professora analisasse essas categorias à luz da sua vivência profissional, a professora Liliamar, é pedagoga de formação...

PROF. LILIAMAR: Sim!

PESQ. Tem especializações em áreas afins, tem Mestrado em Educação e está cursando atualmente um Doutorado. Além de ter uma experiência vasta na área de Educação, desde atuar como docente do curso de Pedagogia, coordenar cursos também na área...

PROF. LILIAMAR Isso!

PESQ. Também tem toda uma discussão com elaboração de material didático na área de educação...

PROF. LILIAMAR: Também...

PESQ. Então, com certeza se a professora conseguir hibridar toda essa formação com essa experiência profissional....

PROF. LILIAMAR: Hum, hum.

PESQ. O resultado é esse que nós temos uma pessoa muito experiente, uma pessoa que veem contribuindo muito com o curso de Pedagogia aqui em Curitiba e com certeza no Brasil também.

PROF. LILIAMAR: Ok! Obrigada!

PESQ. Então, tomando essas relações professora, nós pensamos em duas relações específicas, a primeira, relações diacrônicas e as relações sincrônicas. A relação diacrônica pensando na articulando a história do Curso de Pedagogia, com as reais necessidades formativas demandadas de uma sociedade em constante mudança e a proposta do estágio curricular no curso de Pedagogia da universidade, na qual a senhora atua. E, sincrônica na questão do entrecruzando espaços de formação, ou seja, a universidade e a Escola Básica, que é o campo de estágio, e os sujeitos envolvidos no estágio. Diante disso, elencamos essas duas relações, a seguir, que nós vamos citando e a professora pode estar explanando sobre elas livremente.

PROF. LILIAMAR: Tá OK!

PESQ. A primeira, professora, nessa relação diacrônica e sincrônica é a coerência das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia como é que ela se hibrida, como é que ela se articula com a Proposta Curricular do seu Curso de Pedagogia.

PROF. LILIAMAR: Tá, então assim, você fez um panorama da minha formação, né?! E isso é uma coisa que eu gosto até de frisar para o aluno, que eu sou pedagoga de formação, enquanto pedagoga de formação eu tive um currículo na minha formação lá na década de... eu me formei na Pedagogia em 92, então, eu peguei um período bem tecnicista, né?! da Pedagogia, preocupação com a técnica, a preocupação é...com os dados estatísticos, uma análise, eu digo assim que era uma Pedagogia mais fria, né?! E até porque ele era voltado pra a formação do supervisor, do orientador, do administrador. Hoje, a formação é do professor e daí eu sempre fui professora, né?! de... tanto de criança, quanto de, na... no curso superior. Pois, bem a atual é... as atuais Diretrizes do Curso de Pedagogia, elas têm foco muito grande na questão da formação de professores, do primeiro, da Educação Infantil ao quinto ano. Eu as vejo como mais intensidade do primeiro ao quinto ano do que na Educação infantil. Eu acho, eu penso que a Educação infantil tá ainda, tá nebulosa, né?! Ainda não conseguimos ter uma definição maior nas Diretrizes.

O nosso Projeto Pedagógico, ele passou por uma... um enfretamento nos últimos três anos, porque o Positivo teve, a nossa instituição a... ela gostaria muito de implantar uma Pedagogia que possibilitasse o aluno trabalhar com as questões do currículo formal e ampliasse a visão do aluno. Então era a Pedagogia Integral. E nós tivemos que organizar esse currículo visando a formação do Pedagogo Professor e visando essa ampliação. Então é... tivemos várias atividades, como curso de idiomas, tivemos atividades que a gente chamava de, é... de atividades é... complementares, em Sociologia, Filosofia, História da Educação para que o aluno pudesse fazer a ponte. Nossa o que está acontecendo? Lá na minha sala de aula ele é o resultado do processo histórico, sociológico e que também é explicado pela Filosofia. É, mas nós sabemos que o aluno do curso de Pedagogia, tem um perfil, que é o perfil trabalhador. E, infelizmente nós não conseguimos manter esse projeto, então nós tivemos que retomar o projeto do curso com base nas Diretrizes. O que é que nós enfocamos hoje, o trabalho com é... duas esferas: o conteúdo e as metodologias. Explico: nós partimos da ideia que pra um professor pra ele ensinar Língua Portuguesa, há conteúdos de Língua Portuguesa que ele precisa rever, dominar para daí ele entender a metodologia. Então, as nossas alunas elas trabalham nessa perceptiva, elas têm as disciplinas de uma carga horária que vai de 80 a 160 horas do conteúdo, então de Língua, Matemática, História, Geografia e Ciências e da Metodologia. Pra retomar conceito e aí a gente ver a questão né?! de algumas interpretações até equivocadas que chegam lá no Ensino Médio pra gente. Então pra que esse professor poder saber ensina essa é a lógica, pra ele poder saber ensinar ele tem que entender daquele conteúdo e entender da metodologia. E nós cuidamos também com os outros aspectos que vão compor esse quadro da Pedagogia, a

Sociologia, a Filosofia, a Psicologia da Educação, as Políticas Educacionais, Planejamento, Gestão e na nossa... a nossa Didática, ela tá numa disciplina chamada de Gestão da sala de aula. Então, aonde o aluno vai ver a Didática, sim, mas ele também vai discutir outros elementos da sala de aula. Nós tentamos sempre seguir né?! a questão das Diretrizes, tentando fazer essa consonância, mas aí tentando aprofundar algumas questões que a experiência do grupo tem mostrado, o grupo docente né?! tem mostrado que é necessário.

PESQ.: E aí professora, e nesse contexto que a senhora colocou para a gente, qual a relação, então que a Universidade trava, articula com a Educação Básica que é o nosso campo de Estágio?

PROF. LILIAMAR: Isso...Bom, então é... primeiro nós temos uma concepção que é a seguinte: não dá pra formar professor se você não foi um dia professor da Escola Básica. Todo quadro docente, hoje, do Positivo, em algum momento da sua vida foi professor da Escola Básica, né?! Não é um critério, você... né?!.... vai se contratada como.... Mas, nós faz felizes em saber que as pedagogas do curso, não são pedagogas do é...Ensino Superior, elas se formaram em Pedagogia e elas trabalharam na Escola Básica. O professor de Filosofia não é o professor é...só da Filosofia ele já foi professor da Escola Básica e assim sucessivamente. Aí começa... a primeira relação que a gente estabelece, a segunda relação é a seguinte: nós precisamos estar muito próximos dessa escola, então nós vamos a campo é... na Educação Infantil a gente prioriza os...é...as...as unidades públicas para que os alunos percebam qual é essa realidade porque muitos estudantes da Pedagogia já trabalha em escolas particulares, que tem uma outra lógica na Educação Infantil. Então, eles vão pras públicas para identificarem como que é todo esse é... encaminhamento que é feito e depois nós vamos pras escolas do Grupo e nós vamos pras escolas públicas e sempre fazendo um rodízio – se a aluna foi pra escola pública, depois ela vai ver a realidade da escola privada, e vice-versa – .Nós temos também no curso muitos projetos é... direcionados as escolas nós temos um escola no município vizinho que é... eu por exemplo, vou trabalhar com alfabetização, minhas alunas vão pra trabalhar com as crianças aplicando atividades discutidas em sala de aula e eu vou pra formação dos professores. Nós já fizemos isso com dois municípios da região metropolitana e nós temos é... muitos, aqui em Curitiba, muitos convites também para fazer esse tipo de articulação . Então a... a escola é... a Escola da Educação Básica preferencialmente, as escolas do Grupo e as públicas, então são as duas... vamos dizer assim os dois carros chefes. É... e aí nós vamos fazer nossas mediações, tanto.. é....e também nós vamos lá fazer formação nas escolas do Grupo, tá?! Pra que o professor perceba que nós estamos inteirados do que é uma sala de aula e com que é toda essa metodologia e assim também na escola pública.

PESQ.: :Ok! E, nessa construção de ir a escola e voltar, como fica o diálogo entre os componentes curriculares do curso e o estágio.

PROF. LILIAMAR: Veja, isso é uma coisa que a gente discute e há uma necessidade de um tempo maior pra gente poder discutir. Eu tenho um privilégio que por ser a supervisora de estágio e professora de uma disciplina é... eu organizei o primeiro estágio deles, por exemplo, o estágio da Educação Infantil eu não sou a professora da disciplina , mas a professora da disciplina puxa do estágio os exemplos para é... a aula dela. Então ela vai fazendo a ponte, então se ela tá trabalhando com o ideário educar ela vai trabalhando isso na perspectiva lá de como eles veem no estágio.

Os documentos de observação do estágio eu costumo construir com a professora da disciplina pra que ela possa já começar fazer essa relação. E aí porque que eu falei que eu sou privilegiada, porque como professora de alfabetização e agora eles estão no estágio do ciclo de alfabetização, então os encaminhamentos que eu passo, as discussões que eu faço, os eixos, a parte prática, eles estão em campo, então eles me trazem exemplos lá da prática e nós discutimos em sala. O estágio aqui no Positivo ele tem uma característica que nós temos reuniões mensais ou... às vezes quinzenais, mensais e até bimestrais, isso eu vou organizando aqui no calendário durante o ano. São chamadas supervisões, onde o grupo de aluno vem ou eu trabalho no grande grupo ou eu trabalho em pequenos grupos. Essa análise da prática, então eu não deixo lá pro final do ano quando o aluno vai entregar o seu portfólio que daí é uma entrega fria, a gente vem ao longo do ano discutindo. Então, hoje se você me perguntar exemplo das alunas eu já tenho uma lista de exemplo que elas chegam e me falam assim: professora isso que você falou eu vi lá na sala. Ou como agora aconteceu eu tá explicando um instrumento de avaliação diagnóstica na alfabetização e a aluna me pergunta: professora tem um aluno na minha sala de estágio que tá escrevendo, mas não tá lendo...tá?! E aí a gente começa a discutir, então há uma via de mão dupla. E até ontem eu conversava com a Coordenação como a gente precisa até sistematizar essa ideia e deixar isso bem explícito no Projeto Pedagógico, né?! Pra que veja que... é isso que eu acho, eu penso, eu acho nada... eu penso que o estágio vai ganhar uma notoriedade, quando é possível o supervisor sentar com os grupos e fazer, essa análise com eles, da prática, da criança, fazer com que ele perceba que o que ele está aprendendo na universidade, na metodologia ou nos fundamentos, tá presente, explica a ação lá da sala de aula, né?! Então esse é um ganho interessante é.. que a gente faz sistematicamente com os nossos alunos.

PESQ.: Certo! E a Metodologia, as disciplinas de Metodologias mais especificamente, ela já trazem uma proximidade muito grande com o estágio...

PROF. LILIAMAR: Verdade.

PESQ. E, como é esse diálogo? Como ocorre esse diálogo efetivamente no estágio: metodologias e estágio?

PROF. LILIAMAR: Normalmente... é as professoras de estágio normalmente tem uma conversa com as professoras da Metodologia, primeiro pra fazer essa construção de instrumentos, segundo quando as alunas tem que fazer docência, pra professora da Metodologia auxiliar, né?! então a gente tem muita clareza, eu por exemplo falo pras meninas, eu sou da Alfabetização, mas nós temos uma professora que dá Metodologia da Matemática, então vamos recorrer a ela com sugestões de jogos, de atividades, vamos recorrer... eles agora só fazem docência no segundo ano em Alfabetização, em Língua Portuguesa e Matemática. Depois a outra professora abre pras outras áreas, então o diálogo é, o que aluna... primeiro o que eu já explicitiei antes, né?! da vivência, o que eu vejo que está acontecendo lá e o segundo é que a aluna veja que o que ela aprendeu, ela vai usar, então ela vai usar na sua docência, ela vai usar em outras, situações e recorrer as professoras da Metodologia.

PESQ.: Agora falando de metodologia, mas de metodologia do estágio...

PROF. LILIAMAR: Ahmm...

PESQ.: Como é que vocês organizaram metodologicamente o estágio aqui na Universidade?

PROF. LILIAMAR: Tá, então nós fizemos da seguinte forma: nós selecionamos é... na Educação Infantil os CEMELs de Curitiba e alguns da região metropolitana e no estágio do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, escola de Curitiba, tanto públicas quanto particulares. É, a gente encaminha uma solicitação para escola enquanto coordenação e professora de estágio pela aluna, pra que a aluna já se posicione enquanto uma profissional, com atitude ética, com... a... né?! busque o seu espaço. É depois disso, dessa apresentação, a escola tem que dar um retorno pra nós, se ela aceita se ela não aceita. A aluna sendo aceita, ela vai então começar com um roteiro de observação, ela vai conhecer o espaço e vai conhecer a rotina, é o que a gente chama do viver a instituição. Eu cuido muito e dou muito tempo pra eles e... pra a análise de Projeto Pedagógico, porque se não ela fica muito tempo olhando o Projeto Pedagógico e não vai ver como é que a professora vai tratar um aluno por exemplo que tenha lá, um aluno de inclusão, como ela que ela faz, ela vai perder um tempo lá e não vai ver como é um recreio orientado, ela não vai viver de repente uma explicação de um conteúdo da professora, então ,eu deixo isso bem ao longo de todo o ano pra fazerem a investigação do projeto, pra que ela viva a sala de aula, é... criando... eu tenho alguns roteiros do que ela tem que observar, primeiro eu faço uma observação de criança com elas, então observem com as crianças estão aprendendo, com elas estão se alfabetizando, o que elas já sabem o que não sabem, como é que elas escrevem ou deixam de escrever. Depois, é... eu tenho um instrumento da prática pedagógica, como que ela tem que olhar a prática da professora não deixo livre porque se não vem muita coisa comportamental e não metodológica, porque é uma tendência de eu avaliar se tô falando alto, se tô falando baixo se eu atendi bem, se não atendi bem, então, e daí não ver a metodologia , aí eu tento tirar isso delas. Me correspondo com a professora, por meio de outro instrumento no qual eu tenho alguns critérios e eu peço pra essa professora me manter atualizada , se a aluna tá correspondendo ou se aluna ainda tem que trabalhar algum aspecto desse é um instrumento que o aluno tem é... contato então, é comunicação minha com a professora, mas tem, e caso aconteça né?! alguma situação maior a professora daí passa direto para mim por e-mail para que eu já faça essa análise junto com a aluna, pra não criar constrangimento nem pra a professora, nem pra a... é...pro aluno assim, pois nós temos meninos aqui. E, nós temos a ficha de docência, então que a professora também avalia. O que eu estou construindo é uma relação né?! e isso é pro... é passo lento, que é essa relação próxima e colocar o professor regente da turma como meu parceiro formador, eu sempre vi e eu fiz o estágio assim, que a professora, ela é...saia da sala no momento em que eu ia dar aula né?! e lembro até hoje que eu fui dar aula na 1ª. série que era meu estágio da Pedagogia, fiz o material as crianças perguntaram com é que escrevia outra coisa eu não tinha a professora na sala eu... só tinha a supervisora me olhando, eu fiz lá... fiz todo o trabalho. Quando eu saí a minha supervisora falou assim, se fosse comigo eu já manda ele ficar quieto, pois eu não sabia. Mas, eu vivia uma época que eu já era professora né?! na rede pública, eu já tinha o Magistério e eu tinha um trabalho de alfabetização. Pense se eu não tenho esse professor parceiro hoje, que a minha menina não tem Magistério, que ela não sabe como que é alfabetizar, ela faz a construção dela é a construção que eu faço aqui. Então, eu...eu estou gradativamente buscando escolas né?! e daí eu deixo pública e particular no que ... a professora sinta isso, que ela é minha parceira formadora, que ela precisa dizer pra aluna olha você tem que fazer, agilizar isso ou está muito bom

isso, inclusive eu coloco no instrumento: mais algum critério que você quer avaliar? Pra que ela perceba que não é só seguir aquilo que ela... ela também pode expressar a opinião.

PESQ.: E aí, como é que a professora, percebe a questão da relação dos conteúdos da formação e conteúdos do Ensino Fundamental. No início da fala até a professora já começou falando sobre a questão da Língua Portuguesa...

PROF. LILIAMAR: Ahamm...

PESQ.: Mas, agora eu gostaria que professora efetivamente abordasse essa questão.

PROF. LILIAMAR: Tá. É, a gente tem muito ainda que caminhar na formação do professor né?! é.. a realidade da escola hoje né?! me exige, um professor que saiba metodologicamente, mas que também consiga é... fazer atividades diferenciadas né?! pra... é... nós hoje temos um repertório de aprendizagens dentro da sala de aula que são... não a gente não dá conta né?! Como essa criança está aprendendo. Então eu tenho que ter essa... essa expertise que ela é construída, ela não é dada né?! ela vem da experiência, vem da minha necessidade, vem da minha busca de pensar: bom a metodologia é essa, mas como é que eu vou abordar isso, isso e isso. Eu vejo muito na alfabetização esta questão, porque a gente mostra pra elas que se parte de uma concepção interacionista de linguagem, o que isso, os contributos da Psicogêneses neste trabalho, mas aí a aluna diz assim; então pra alfabetizar é por o texto. Por o texto não é alfabetizar, ele é um caminho. Daí eu vou mostrando pra elas gradativamente que eu preciso inserir essa criança na atividade, e o que vai fazendo. Só que eu preciso de tempo pra isso né?! e é esse... o curso de Pedagogia, ele tem que ter uma flexibilidade de tempo, a gente precisava pensar em uma outra lógica de organização desse currículo, né?! pra que essa aluna tivesse um pouco mais de tempo pra sentar, pensar nessas atividades diferenciadas, pensar porque que a criança tá fazendo isso e não tá fazendo aquilo, inclusive olhar é... pro professor, porque eu falo muito pra eles assim; vocês vão ser professores, mas vocês são pedagogos vocês vão orientar os professores, então vocês tem que ter essa noção do que tá acontecendo e porque o professor tá fazendo aquilo. É eu defendo muito a... a formação do professor e o profe... né?! o professor tá me dizendo que ele precisa das coisas, e eu preciso entender o porquê ele tá me falando isso. E, aí o curso de Pedagogia precisa realmente repensar algumas questões, porque tem uma coisa que pega muito forte, que é o ENADE e aí a gente sempre fica naquele duelo né?! O que que você vai tá contemplando agora, uma formação que é prática ou você vai ficar, vai pender para o campo teórico: Muito forte o que... que o ENADE é... pede. E tanto as públicas quantas as privadas a gente precisa desse instrumento, daí você tem que tá analisando inclusive aonde o ENADE tá pedindo coisas práticas, cofundamentadas. Então é um trabalho muito grande na organização deste currículo e nesse repensar a formação inicial do professor. É... a gente tem uma tendência né?! que vem da Espanha da Mentoria e, inclusive eu estive num congresso que foi assim muito debatido, muito com muitas experiências positivas desse professor que sai da universidade, mas passa mais um período como mentor né?! e que eles chamam de mentor mesmo, para dar suporte a ele, nas questões metodológicas, disciplinares, da não aprendizagem. Então, é algo pra se pensar já em paralelo ao curso, na realidade brasileira né?! Ou pós ao curso, não sabemos, mas é uma coisa que eu... tenho que amadurecer essa ideia e me chama a atenção.

PESQ.: A professora tocou em um ponto que é a nossa próxima discussão, bem interessante, a questão do tempo..

PROF. LILIAMAR: Ah! O tempo...

PESQ.: Como é que se hibrida a questão do tempo curricular, que nós temos, e o tempo estágio? Ou seja, estágio acontecendo com disciplina, com vida, com trabalho, com profissão.

PROF. LILIAMAR: Com tudo junto e misturado! Como diria a música, né?! é aqui nós funcionamos: as disciplinas e o estágio. O nosso aluno tem estágio desde o primeiro ano, certo?! Então, no primeiro ano, ele trabalha com que a gente chama de mapeamento escolar, então ele vai aprender a olhar uma instituição, então o que é que ele... se ele chegar depois como profissional o que é que ele precisa saber, ele precisa saber que existe um projeto, quem fez esse projeto, o que esse projeto contempla, que tem um regimento que vai dizer o quê, sobre o quê, ele precisa entender o que é uma dimensão física, até porque pra deixar aquela coisa da queixa; Ah! Eu não acho o Diretor! Meu Deus do céu ele tá perdido lá no meio do pátio lá atendendo aluno, ou ele tá em reuniões. Então é...a gente trabalha nessa perspectiva e paralelo nós trazemos profissionais para relatarmos a prática, né?! Então como que um Diretor organiza o seu cotidiano, como o pedagogo organiza o seu cotidiano, como o professor, já pra ele ter a lógica do que é uma escola. Depois eles vão pra Educação Infantil, vão para Fundamental, e o Fundamental nós fazemos dois trabalhos: o do Ciclo de Alfabetização e o 4º. e 5º.anos até para elas poder articular o que aprenderam nas disciplinas.

PESQ. Só para eu entender, isso no terceiro ano?

PROF. LILIAMAR; No terceiro ano! É terceiro e quarto!

PESQ. Terceiro e quarto, certo!

PROF. LILIAMAR. Eles vão para o Fundamental. Então, eles passam o mapeamento no primeiro, a Educação Infantil no segundo, no terceiro eles vão para então o Fundamental, Anos Iniciais e já vem Gestão e no quarto eles também vão ver Ensino Fundamental, que daí já passaram pelas Metodologias já tem uma boa bagagem de fundamentos porque o nosso TCC ele a partir do ano desse ano... do ano que vem ele é um projeto de intervenção. Então nós estamos buscando arrumar né?!, fazer uma articulação entre as disciplinas, o estágio e o trabalho de conclusão dessa aluna, pra não ficar, hoje nós já buscamos inclusive eu sou orientadora de TCC a...a justificativas dos temas as minhas sempre colocam, a gente viu isso lá no estágio: Eu falei ótimo! Então traz do campo para a pesquisa. Mas a gente quer deixar algo mais estruturado. Então, nós vamos fazer nessa organização.

PESQ. Ótimo! E o acompanhamento do estágio professora com essa avaliação do estágio.

PROF. LILIAMAR: Olha, o acompanhamento hoje, é... ele é feito por meio dos instrumentos, né?! Com o professor, lá do campo. Então, eu mando periodicamente as fichas pra serem preenchidas e daí a professora preenche e retoma com o aluno e eu retomo também com as alunas. Faço os contatos via e-mail, hoje eu não tenho é... carga horária para ir a campo, né?! Porém, eu observo, eu fico num... eu... tô... naquele... na crise existencial; será que eu em campo daria liberdade pra essa professora ser essa parceria? Que normalmente é a... professora tá aí, então ela que veja! E as vezes tem professores que pensa assim: Ah! Meu Deus, a professora da Universidade está aqui eu tenho que mudar a minha prática, tenho que fazer... Então, a coisa fica artificial. Eu

aqui, então eu tenho esse pensamento, eu entro em conflito com; eu podia tá lá ver, pra viver as crianças, prá... então eu estou num conflito, mas eu tenho que respeitar algumas normas institucionais dentre elas, a questão de que eu tenho que ter uma cobertura. E a minha cobertura é para ficar é na universidade. Então, e-mail, instrumentos construídos e diálogo direto com essa professora e com o pedagogo da escola, e as vezes o Diretor, pra poder fazer a avaliação. Vem essas fichas, depois vem o portfólio da aluna e a gente fecha se ela foi suficiente ou insuficiente no estágio.

PESQ. Então a cada estágio a aluna constrói no final um portfólio.

PROF. LILIAMAR: Um portfólio!

PESQ. OK! E para finalizar, formação do formador e a docência.

PROF. LILIAMAR: Ah! É... olha isso... a formação do formador, até tem uma tese de uma amiga minha sobre isso. É... essencial né?! Não dá pra gente ser formador de professores se você não estiver lá na Escola Básica. Não dá pra você pensar em formar se você não investigar a Escola Básica e não fizer esse diálogo. Então a primeira questão é essa né?! Você em algum momento da sua vida ter sido formador, é...ter vivido a Escola Básica. Segundo, não dá pra se formador se não fazer diálogo com a Escola Básica. Então de alguma maneira, seja pela pesquisa, seja na formação...na formação em serviço, você está perto da escola né?!, Você ter esse contato com a escola é fundamental. E é pela pesquisa que se, a gente né?! Encontra muitas coisas e consegue daí algumas é... alguns saltos qualitativos na nossa formação. É, eu vejo que ainda é... a gente precisa de repente tá formando um grupo de estudos, uma comunidade de prática entre nós professores formadores de outros professores. Pra trocar ideias como é que você faz lá na sua cidade, como é que eu faço na minha né? Encontrar é... as mesmas necessidades, algumas necessidades que são para eles... unânimes, outra que são tão diferentes, pra form...,pra fazer isso. Acho que nós formadores precisávamos compor um outro grupo, pra nos abastecermos de novas ideias. Penso isso, vejo que é nessa lógica.

PESQ. A professora gostaria de acrescentar mais algum ponto de análise?

PROF. LILIAMAR. Não, acho que eu falei todos aqui, seguindo né?! o teu, a tua ordem e o que você precisa enxergar também na minha prática , na minha organização aqui, acho que não, acho que eu falei tudo aqui.

PESQ. Professora, permita-me acrescentar mais uma questão, OK?

PROF. LILIAMAR: Por favor...

PESQ. Hoje, a gente percebe nos documentos legais que estão surgindo sobre o estágio, uma tendência muito forte, uma inclinação para a questão do estágio como Residência Pedagógica.

PROF. LILIAMAR: Humm.

PESQ. Antes de fazer essa entrevista eu li alguma coisa sobre a Universidade que é importante que eu também participe. Eu vejo que em alguns momentos a Universidade cita

PROF. LILIAMAR: Humm, humm...

PESQ. Essa questão.

PROF. LILIAMAR: Humm,...

PESQ. A universidade enxerga também como algo bastante interessante

PROF. LILIAMAR: Humm, humm...

PESQ. Até para estar em aderência com essa discussão nacional.

PROF. LILIAMAR: Sim.

PESQ. Como a senhora enxerga isso? E se o Grupo Positivo já está vislumbrando...

PROF. LILIAMAR: Sim.

PESQ. de alguma forma a questão da Residência Pedagógica?

PROF. LILIAMAR: Nós vislumbramos. Inclusive no primeiro projeto da Pedagogia Integral a Residência Pedagógica. A aluna ficaria é o ano todo no mesmo CMEI ou na mesma escola, pra poder é, no período contrário da aula. Então ela ia assim, quatro dias, três, quatro dias para é... ou fazer as suas observações e as suas atuações. Nós enxergamos isso com bons olhos. Porém, onde é que nós é... gostaríamos que as coisas se afinassem mais. Em que período da Pedagogia poderia ser feito isso, porque nós tivemos... nós discutimos e nós pensamos o seguinte: pra eu fazer uma residência eu já tenho que ter um conhecimento. Então, se não eu vou ficar só no nível da observação e pode ser uma observação muito rasa, vou ter que ter mais profundidade. Então, que momento nos será possível trabalhar com essa, com essa lógica. Seria o quinto ano da Pedagogia? Não sabemos, até porque a gente pensa nesse aluno trabalhador. Porque no quinto anos não sei se seria a solução. É uma coisa que a gente tenta preservar é que o aluno entre em uma instituição e ele permaneça nessa instituição durante o ano. Então, nós tentamos fazer, com que as horas de estágio, não seja assim; Ah! Eu vou cumprir tudo no primeiro semestre pra daí... ah! No segundo semestre estou livre! Não, se tem um calendário, você tem que cumprir o ano inteiro. Pra que você possa ver em diferentes momentos essa mesma escola. Só sai daquela escola se tiver algum problema muito sério de questão profissional que não possa, que não consiga manter. Senão ele vai permanecer nessa escola, pra que ele veja como é que o Diretor percebe, até pra ele se fazer conhecido. Ah! Chegou o estagiário. Porque se fica mudando de escola você não tem, você perde essa lógica. Então, é... nós tentamos, puxar alguns elementos da Residência pra o que a gente tem hoje, para que futuramente nós possamos é... dizer não, agora nós vamos fazer efetivamente uma Residência. Mas, por enquanto, a gente tem que atender a uma situação desse aluno que nos procura, né?! Que tenha uma formação curricular, que tenha a vivência, mas que ele cumpra num determinado tempo esse trabalho.

PESQ. Muito obrigada professora!

PROF. LILIAMAR: Imagina, foi um prazer!

APÊNDICE I – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / DOUTORADO
TESE: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

TRANSCRIÇÃO QUESTIONÁRIO MISTO
SUJEITOS: ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - IES 1

1. Dados Acadêmicos:

Sujeito	Semestre que está cursando	Ano em iniciou o Curso	Componente de Estágio que está cursando	Turno	Idade	Sexo	Estado civil
A	8º.	2012	Est. II	manhã	21	Fem.	Solteira
B	8º.	2012	Est. II	tarde	24	Fem.	Casada
C	8º.	2012	Est. II	tarde	21	Fem.	Solteira
D	2º. *	2011.1	Est. II	manhã	24	Fem.	Casada
E	8º.	2012	Est. II	manhã	36	Fem.	Solteira
F	8º.	2012	Est. II	tarde	26	Fem.	Casada
G	8º.	2012	Est. II	tarde	38	Mas.	Casado
H	8º.	2012.1	Est. II	tarde	24	Fem.	Casada
I	8º.	2015 *	Est. II	tarde	22	Fem.	Casada
J	8º.	2011.2	Est. II	tarde	22	Fem.	Casada
K	8º.	2011	Est. II	tarde	25	Mas.	Casado
L	8º.	2012	Est. II	---	34	Fem.	Casada
M	8º.	2012	Est. II	tarde	25	Fem.	Solteira
N	8º.	2012	Est. II	tarde	21	Fem.	Solteira
O	8º.	2012	Est. II	tarde	22	Fem.	Solteira
P	8º.	2012.1	Est. II	tarde	25	Fem.	Casada
Q	8º.	2012	Est. II	tarde	21	Fem.	Solteira
R	8º.	2012	Est. II	tarde	21	Mas.	Solteiro
S	8º.	2012	Est. II	tarde	20	Fem.	Solteira
T	?	2012	Est. II	tarde	22	Fem.	Solteira
U	8º.	2012	Est. II	tarde	26	Fem.	Casada

2. Experiência Profissional:

Sujeito	Trabalha		Qual trabalho desenvolve	Atuou na área de Educação		Nível de Ensino	Natureza do trabalho			
	SIM	NÃO		SIM	NÃO		Sal a de aula	Gestão	Secretaria	Outra Especificar
A		X	----	X		Ed. Fund.	X			Bolsista
B		X	----	X		Bolsista PIBID, Anos Iniciais	X			Bolsista/PIBID
C		X	----	X		Bolsista do PIBID (Anos Iniciais)	X			Bolsista/PIBID
D		X			X					
E		X			X					
F		X	----	X		Séries Iniciais/PIBID	X			Bolsista PIBID
G	X		Policial Militar/Instrutor Social	X		Educação Fundamental menor	X			Programa de Combate as Drogas
H		X	----	X		3º. Ano do Ens. Fund.	X			Bolsista PIBID
I		X		X						
J	X		----	----	----	----	----	----	----	Auxiliar de Biblioteca
K	X		Na Biblioteca (adm. Técn.)	X		5º ao 9º. ano	X			Professor
L		X	Cabeleireira	X		Bolsista Pibid, anos iniciais	X			Bolsista

M		X		X						
N		X		X		Bolsista do Pibid series iniciais	X			Bolsista
O	X		Doméstica	X		Educação Infantil	X			
P		X		X		Bolsista do PIBID, anos iniciais	X			Bolsista
Q	X		Auxiliar de Biblioteca	X		Educação de Jovens e Adultos	X			
R	----	----	----	X		Bolsista do Pibid nas series iniciais	X			Anos Iniciais
S		X		X		Ensino Fundamental menor	X			
T		X		X		Bolsista do PIBID, anos iniciais	X			Bolsista
U		X		X		No Brasil Alfabetizado	X			

3. O Estágio Curricular vem atendendo as suas expectativas?

Sujeito	Sim	Não	Outra resposta	Justificativa:
A		X		O período de estagio[sic] é muito curto e não da[sic] para o aluno se desenvolver muito bem, pois boa parte do tempo de estagio[sic] é passado em observações.
B	X			Porque é nesse momento que irei colocar em pratica[sic] as teorias que me forma passadas adaptando a mesma de acordo com a necessidade de cada aluno.
C	X			Pois foi através do estágio que pude por em prática os meus conhecimentos teorico[sic], relacionando-os com a prática em sala de aula, de acordo com o convívio e a bagagem que cada aluno possui. Onde levarei essa aprendizagem para o aperfeiçoamento de minha formação.

D	X			Por que [sic] o tempo de estagio [sic] é muito curto, pois na minha opinião a grade curricular é mal dividida, poen [sic] um mês de estágio [sic], mas a gente só fica na sala três semanas, temos pouco apoio dos professores, pois eles nos veem como entrusas[sic] que estão invadindo a sua sala.
E	X			Em alguns pontos, mais[sic] temos muitas barreiras a derrubar.
F			Em partes	Pois sair da teoria e ir em pratica[sic] trás [sic] um pouco de desconforto [sic] quando desrespeita a realidade, eu como estagiária tentei trabalhar algumas teorias que não da [sic] certo em algumas realidades.
G	X			Embora o sistema de educação publica [sic] ser totalmente desestruturada [sic] pois durante a formação na IES o que nos é apresentado é um mundo cheio de maravilhas, mas na verdade não é bem assim.
H	X			Pois a partir do estágio curricular é possível você ter uma noção do que é ser um educador do que é possível e o impossível em sala de aula, porque sala de aula é heterogenia você vai lidar com varias [sic] tipos de situação.
I	X			É através do estágio que aperfeiçoamos nossos conhecimentos, especificamente no meu caso, o estágio mim [sic] ajudou na forma como devo trabalhar com crianças/adolescentes, sendo que na teoria tudo é perfeito, mas é na prática que o conhecimento é realmente adquirido de forma que aperfeiçoamos os conhecimentos teóricos para a pratica [sic] de acordo com a turma que trabalhamos.
J			Não completamente	Pois a minha expectativa era que ouvesse [sic] uma parceria entre nós estagiários e o corpo profissional da escola, para que não estivéssemos sozinhos, mas trabalhando no colégio com o mesmo objetivo para assim atingir os fins educacionais. Apesar da boa recepção faltou companheirismo e acompanhamento.
K	X			Porque é neste [sic] momento que nós futuros professores que desfrutamos das aprendizagens em sala de aula, iremos botar em pratica [sic] o que aprendemos com as teorias passadas pelos professores.
L			Em partes não.	Porque na universidade, estudamos muitas teorias, desenvolvemos projetos e nos preparamos com o intuito de fazermos da sala de aula um espaço dinâmico, saindo da rotina, promovendo a aprendizagem. No entanto ao chegarmos às escolas nos deparamos com professores cansados, muitas vezes sem planejamento e que aproveitam o período do estágio como se fosse férias, não nos apoiando e muito menos planejando conosco.
M	X			Pois no primeiro estágio consegui aplicar o que tinha planejado, a escola também me ajudou muito pois era muito bem organizada tinha toda uma linha pra [sic] seguir, assim era melhor para trabalhar. No segundo estágio foi um pouco complicado [sic] mas também foi possível atingir meu objetivo,

				quando ainda estamos dentro da universidade temos muita coisa nova para apresentar e aplicar aos nossos alunos.
N		X		Primeiramente devido ao tempo que é muito limitado para a regência, e depois devido aos professores de estágio [sic] que não se preocupam em atender nossas dificuldades, não possui acompanhamento por parte desses professores. Também [sic] devido, não haver um planejamento adequado com a escola e a professora da sala de aula.
O			Em partes	Pois muitas vezes nós estagiários não ganhamos total autonomia em sala de aula para desenvolver algumas atividades. Por outro lado [sic] a experiência adquirida durante o estágio nos proporciona um aprendizado para toda a vida.
P	X			A partir do estágio temos a plena noção de como é uma sala de aula e suas dificuldades, com isso percebo quais são minhas facilidades e minhas maiores dificuldades, me sinto [sic] mais confiante após o estágio, até mesmo porque participo do PIBID.
Q	X			Foi no estágio supervisionado que me descobri como professora; apesar das dificuldades enfrentadas devido a escola não dispor de uma estrutura adequada. No estágio percebi a minha responsabilidade como futura professora e principalmente como formadora de opinião.
R	X			O estágio atende as minhas expectativas [sic] pois é [sic] um período [sic] em que o acadêmico coloca as teorias em práticas [sic]. E [sic] nesse período [sic] em que os mesmos passa [sic] a ter uma formação de professor mais abrangente, com o conhecimento da realidade da sala de aula.
S			Em partes	O estágio curricular nos proporciona momentos de colocar em prática o que até então só víamos na teoria, porém, deixa muito a desejar em muitos aspectos, principalmente no que diz respeito a aceitação nas escolas e indisciplina dos alunos. Faço um planejamento bonitinho, quando chega [sic] para aplicar a minha aula percebo que o que a gente via teoricamente é muito maquiado e que a realidade é muito distante daquilo que estudamos na universidade. Mas, tenho consciência que se eu procurar buscar novas metodologias, novas didáticas e hibridar a teoria com a prática, poderei ter resultados significativos.
T		X		O estágio é uma experiência muito importante para a formação acadêmica, no entanto é um período [sic] muito curto, pois quando você está conseguindo adaptar se [sic] as novas experiências já está no fim, outro ponto que dificulta é o apoio no professor regente que não fornece qualquer orientação quanto a prática do estágio [sic] ou auxílio com os educandos, não participando no planejamento do estagiário [sic] também.
U	X			Porque através do mesmo na prática, na prática vivenciada aprendemos o que é planejamento e o elo entre a teoria e prática, ou seja, através das teorias aprendidas na instituição formadora

			(universidade) e levando a instituição formante (escola-estágio) podemos observar que a realidade do estágio as [sic] vezes pode é [sic] conflituosa em alguns aspectos, tendo as[sic] vezes choque de realidade [sic] pois mesmo fazendo o possível [sic] para um bom desempenho de Estágio, nossas expectativas são boas porque aprendemos muito.
--	--	--	---

4. Qual (is) disciplina(s) do currículo proposto para o Curso vem contribuindo para a realização do seu estágio curricular?

Sujeito	Componente Curricular	Justificativas
A	- Alfabetização, - Didática [sic], - Ludico [sic] corpo e educação.	Pois em todas essas disciplinas entre outras, favorecem uma melhor postura em sala de aula, ajuda [sic] a desenvolver os alunos, uma boa aula com uma boa didática [sic].
B	- Alfabetização, - Educação Infantil-juvenil, - Educação Especial, - Psicopedagogia.	Com as quais onde ensinar e observar meus alunos percebendo assim a necessidade de cada um.
C	- Didática, - Alfabetização.	As disciplinas que contribuiu para o meu estágio foram: Didática e alfabetização no qual me levou as melhores formas de ensinar. Pois são disciplinas indispensáveis para a formação de um professor educador.
D	- Alfabetização, - Psicomotricidade, - Currículo da Educação Infantil.	Todas essas disciplinas teve [sic] uma importância [sic] muito grande em meu estágio, porque utilizei um pouco de cada uma delas na sala, por exemplo psicomotricidade fiz alguns jogos que o movimento do corpo.
E	- Educação Infantil, - Alfabetização, - Arte e Educação.	As quais me dão um enorme suporte para um bom desempenho em sala de sala.
F	- Alfabetização. - Psicomotricidade.	Alfabetização – apendi varias [sic] atividades que aplique [sic] em sala de aula. Psicomotricidade – trabalhei com as crianças usando algumas estratégias [sic] dessa disciplina.
G	- Didática, - Psicopedagogia	Pois elas fizeram com que eu enxergasse o processo educacional de uma forma muito mais clara.
H	- Psicologia da Educação I e II, - Alfabetização. - Geografia: conteúdo e metodologia, - Fundamentos Antropológicos da Educação, - Sociologia da Educação	(não justificou)
I	- Psicomotricidade, - Psicologia da Educação I e II, - Didática.	Foram as que contribuíram [sic] a identificar meus alunos com alguma dificuldade e a trabalhar o desenvolvimento motor e físico da criança, bem como aprender as fases de

		desenvolvimento do aprendizado da criança na visão de vários teóricos. A disciplina Didática que proporcionou minha primeira micro-aula, de grande aprendizado. De forma mais resumida todas as disciplinas que cursei serviram-me muito para a minha formação, ao passo que uma vem complementando a outra e assim sucessivamente e, todas tem uma contribuição importante para a realização de nosso estágio.
J	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia, - Sociologia da Educação, - Psicopedagogia, - Psicologia. 	Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia que me ajudou a entender um pouco mais a educação e seus objetivos. Sociologia da Educação que me ajudou a compreender o processo social em que se envolve a educação [sic] e aprofundando um pouco mais em teorias relevantes, pude hibridar conhecimentos, gerando reflexões. Psicopedagogia e Psicologia com as quais pude aprender a lidar com as emoções, ter um entendimento básico de como o cérebro aprende, noções sobre transtorno de aprendizagem e como lidar com eles.
K	<ul style="list-style-type: none"> - Ludica [sic] Educação, - Arte Educação, - Corpo e Educação, - entre outras 	Bom professora as disciplinas [sic] que vem [sic] me ajudando nos estágios [sic] são poucas. Pois, retiro de cada uma algo importante para trabalhar com as crianças.
L	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização, - psicologia da educação [sic], - Currículo da educação infantil [sic], - psicopedagogia [sic], - psicomotricidade [sic]. 	Pois ambas [sic] ajudaram-me a entender e lidar com vários desafios encontrados ao longo do estágio. Também puderam contribuir para o meu desempenho nesse período, proporcionando aos alunos atividades significativas.
M	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo e Educação, - Ludico [sic] e Educação, - Alfabetização, - Arte e Educação, - psicologia [sic], - Educação infantil [sic], - Literatura infanto-juvenil [sic]. 	Corpo e Educação - aprendemos atividades que trabalham o corpo, mas sem deixar de trazer uma boa aprendizagem para a criança [sic]. Ludico [sic] e Educação - ensina a trabalhar com a ludicidade na sala de aula. Alfabetização - como podemos alfabetizar com mais clareza e de forma significativa. Arte e Educação, psicologia [sic] - nos ensina a lidar com a teoria [sic] de piaget [sic] e vygotsky [sic] que ajuda muito a entender a criança. Educação infantil [sic], Literatura infanto-juvenil [sic].
N	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação, - Alfabetização, - Didática [sic] 	Psicologia da Educação, pois, [sic] essa me fez conhecer as dificuldades existentes nos alunos. Alfabetização, essa me ajudou a desenvolver alguns jogos, para entender as necessidades dos alunos nessa fase de desenvolvimento, e Didática [sic], pelo [sic] qual me ajudou a me impôr [sic] em sala de aula, [sic]

O	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação, - Corpo e Educação, - Psicopedagogia. 	Três disciplinas me ajudaram bastante, Psicologia da Educação, Corpo e Educação e Psicopedagogia. A primeira me permitiu conhecer cada fase da vida da criança; a segunda me apresentou diversas atividades e formas de trabalhar com as crianças; e a terceira me permitiu conhecer, e até identificar, algumas dificuldades que algumas crianças podem enfrentar no processo de ensino e aprendizagem.
P	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia da Educação I e II, - Alfabetização, - Arte e Educação, - Fundamentos Antropológicos da Educação. 	Porque são disciplinas que nos auxiliam em uma sala de aula em todos os sentidos, na forma de ministrar uma aula, na maneira de lidar com os problemas de cada aluno etc...
Q	<ul style="list-style-type: none"> - Didática, - Psicopedagogia. 	Todas as disciplinas contribuíram muito na realização do estágio curricular. Mas as disciplinas de Didática e Psicopedagogia tiveram para mim uma contribuição muito relevante, pois na didática [sic] aprendi o planejamento das aulas tornando-as mais divertidas e o aprendizado bem mais significativo, já a Psicopedagogia aprendi a ver o meu aluno de forma diferente entendendo que cada aluno em a sua forma de aprender, e que cabe a mim como professora descobrir as habilidades do meu educando, pois se existe[sic] várias formas de ensinar existem também várias formas de aprender.
R	<ul style="list-style-type: none"> - psicologia [sic], - Didática[sic], - Alfabetização. 	As disciplinas que contibuiram [sic] no estagios[sic]: psicologia [sic] onde explica o comportamento dos alunos: Didática[sic] na qual alguns autores trabalha[sic] as metodologias a serem abordada em sala de aula: Alfabetização pois trabalha na produção e utilizando jogos educativos em sala de aula; [sic]
S	<ul style="list-style-type: none"> - Didática, - Alfabetização, - as disciplinas de orientação de estágio, - Psicopedagogia, - Corpo e educação[sic], - Psicologia, - entre outras. 	As mesmas me deram embasamento para realizar o meu estágio. E com as mesmas aprendi a lidar com diversos tipos de crianças.
T	<ul style="list-style-type: none"> - Didática, - Alfabetização, - Psicologia da Educação. 	As disciplinas que mais auxiliam durante a realização do estagio[sic], são aquelas ligadas ou voltadas especificamente para a prática, ou seja [sic] de possíveis[sic] dificuldades ou ocorrências[sic] do cotidiano, sendo elas as disciplinas de Didática, Alfabetização, Psicologia da Educação e as especificas[sic] para conteúdos e metodologias da educação básica.

U	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização, - Corpo e Educação, - literatura[sic] infanto juvenil, - Educação infantil [sic] , - lúdico e educação[sic] , - Psico Pedagogia[sic] I e II, - Educação e movimentos[sic] Sociais. - currículo[sic] da educação infantil[sic], - Sociologia da educação[sic] I e II , - Didática, - Arte e educação[sic], - História da educação[sic], - Psicologia da educação[sic] 	(não justificou).
---	---	--------------------

5.Quais foram as aprendizagens mais significativas que você construiu no espaço do Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	Contextualizar as aulas e conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, ter uma postura mais firme com os alunos quando necessário.
B	Ter paciência[sic] pois cada aluno é um ser individual e já vem com uma bagagem de conhecimento e temos que respeitar cada um em sua individualidade.
C	As aprendizagens significativas: A[sic] relação com os alunos, relação teoria e prática e levou-me a construir-me[sic] como professora educadora, levou-me á[sic] um estágio construtivo e acredito eu, apesar das dificuldades que encontrei. Mas a educação nem sempre é só maravilha, se fosse não teria graça ensinar, por tanto, na educação não existe receita pronta para ensinar; cabe a nós procurarmos em nossas dificuldades novas formas de ensino.
D	Que cada criança é única[sic], e tem uma forma de aprender. O [sic] mais me impactou foi que con[sic] muito carinho e paciência os alunos podem aprender muito.
E	Planejamentos pedagógicos, planos de aulas, mais confiança ao ministrar os conteúdos.
F	Apreendi que o professor deve conhecer o seu educando e sua realidade para só entam[sic] fazer o seu planejamento.
G	O hábito da leitura assistida onde meus alunos liam e ao mesmo o discutiam entre eles. De forma mais ágil e com mais certeza daquilo que eles estavam lendo.
H	Saber lidar com realidades diferentes, ter auto controle[sic] e saber controlar as emoções diante das diferenças de cada aluno etc.
I	O estágio é muito significativo, pois proporciona, o aperfeiçoamento de nossa didática[sic] da metodologia adequada. Ele nos ajuda a ganhar experiência na realização no planejamento diário[sic], na forma de nos comunicar com a uma turma de crianças, dentre muitas outras aprendizagens, o estágio é a base de qualquer formação.
J	Que o trabalho coletivo, onde todos estejam juntos lutando pelo mesmo objetivo é fundamental, e que o planejamento é indispensável em todos os aspectos.
K	Aprender[sic] que as crianças são como um botão de rosas e nós somos os jardineiro[sic], como nós sabemos que para crescer precisa de água e essa água que são passadas são os conhecimentos adquiridos nas salas de aula. Tanto as crianças aprende[sic] e nós aprendemos com elas.
L	Primeiro aprendi a ver uma turma olhando cada aluno individualmente, valorizando suas habilidades e compreendendo[sic] que cada um aprende de uma forma diferente ou em ritmos diferentes. mas, [sic] que todos tem habilidades que precisam ser valorizadas e estimuladas.
M	Planejamento, postura dentro da sala de aula.

									escol a	estág io	
A	0	2	0	2	1	0	0	0	0	1	?
B	1	9	9	9	3	8	7	5	7	4	?
C	1	0	0	0	0	10	10	1	10	10	?
D	8	1	8	8	9	9	7	9	8	3	?
E	8	10	10	5	8	0	9	8	1	10	?
F	3	1	?	0	0	0	2	1	3	0	?
G	2	0	0	0	3	1	1	5	8	6	?
H	2	3	9	1	4	8	7	5	6	10	?
I	5	3	10	10	10	8	10	8	8	?	8
J	10	1	0	10	0	10	10	10	1	10	?
K	4	7	0	4	10	10	7	10	1	10	?
L	1	3	10	3	1	1	1	4	4	8	1
M	8	10	10	5	0	9	9	8	1	10	?
N	1	10	10	1	10	10	10	0	1	1	?
O	10	0	10	1	4	5	6	5	1	10	?
P	5	10	10	5	2	8	2	1	8	9	?
Q	9	3	10	10	2	9	10	10	9	10	?
R	0	6	0	0	0	0	0	9	10	?	0
S	1	0	0	1	1	10	0	?	0	10	?
T	1	8	10	5	5	?	0	0	0	3	2
U	5	1	0	10	10	1	3	10	6	10	?

Sujeito	Justificativa
A	A relação com os alunos e professor regente foi boa, o professor da sala que nunca ficou na sala de aula e a direção não dava muito suporte, a família[sic] era 90% ausente e o tempo muito curto.
B	Uma das maiores dificuldades que encontrei nesse estágio foi com os alunos, pois os mesmos eram muito rebeldes e não permitiam que você ministrasse a aula que tenha sido planejada, eles brigavam muito, por isso encontrei essa dificuldade, outra também foi a questão de conquistar a confiança de alguns alunos.
C	Entre essas destaco-me[sic] as minhas maiores dificuldades: uma delas sendo o uso das tecnologias, por não possuir suficiente nas escolas.
D	A dificuldade maior foi com a professor[sic] e os conteúdos[sic] que ela forneceu, Porque[sic] ela não auxiliou em nada colocando toda a responsabilidade da sala em minhas mãos e o material fornecido por ela era totalmente inútil para ser utilizado[sic] em sala de aula.
E	Cada um[sic] destas questões a que em especial temos mais dificuldades é a relação universidade e a escola, muito tenso, relação quase sem diálogo[sic].

F	Algumas das dificuldades encontradas foram com os professores regentes [sic] pois alguns não tem o comprometimento com o estagiário no que desrespeito o[sic] conteúdo e nem a observação.
G	Pontuei 6 para o tempo de estágio devido o horário exigido para ela[sic] se no contraturno da Universidade e por ser da Pedagogia (tarde) tenho que realizar durante a manhã e neste período trabalho e a noite não possui[sic] turmas de Educação Infantil e também do Ensino Fundamental.
H	Com os alunos, pois os mesmos são alunos que apresentava[sic] um comportamento não adequado. A Gestora não tava nem ai para os estagiarios[sic] não se preocupava se a estagiaria com dificuldade perante a escola etc. Com a família, pois as mesmas não tem o abeto[sic] de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos. Com o professor da sala de aula que achou que o período do[sic] em o estagiario[sic] tava em sala era um momento de Férias[sic] antecipada.
I	As dificuldades maiores com os alunos e professor regente. Com os alunos devido a sala ser superlotada, a ocorrência de barulho era grande, alguns alunos indisciplinados que se recusavam a fazer o que nos[sic], estagiários, pedissem. Com relação a professora regente a maior dificuldade foi o auxílio dela que foi nenhum ela não marcava presença em sala de aula nem para nos avaliar nem a nos dar suporte em algumas situações.
J	(Não justificou.)
K	Seguindo as[sic] sequência[sic] que coloquei tivemos uma escala razoável[sic], mais[sic] partido para pratica[sic] tivemos uma dificuldade com os pais, porque os mesmos não frequentavam as escolas para conversar com os professores e a relação universidade – com a escola básica[sic] e[sic] muito fraco[sic], pois dependemos dela pra fazermos um bom trabalho.
L	Com os alunos está relacionando[sic] a grande indisciplina que vivenciamos, muitos não tem[sic] interesse, as famílias quase não participam da vida escolar dos filhos. Os professores não fazem o planejamento junto com os estagiários. Há uma grande quantidade de conteúdos para serem dados em um espaço curto de tempo, os gestores não valorizam os estagiários, como alguém[sic] que pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
M	A dificuldade com os alunos não foi tão intensa, pois eram atenciosos na hora de aplicar o conteúdo, encontrei um pouco de dificuldade para os alunos terem total confiança na estagiária.
N	As dificuldades por parte dos alunos se deram devido ocorrer um grande índice[sic] de indisciplina, com todos da escola, e com estagiário não era diferente muitas vezes esse desrespeito era até pior.
O	Pontuei que tive dificuldade com os gestores da escola porque por diversas vezes me senti excluída na escola como se o estagiário fosse insignificante, que estava ali somente para atrapalhar. A relação universidade –escola é muito tensa, pois existe muita resistência por parte da escola em receber o estagiário.
P	A dificuldade com vários alunos da sala devido não serem alfabetizados, e a falta de acompanhamento da maioria das famílias[sic] que acham que a obrigação de ensinar é somente da escola. Dificultando assim a aprendizagem do aluno devido a super lotação das salas e do professor titular não ter condições de atender todos.
Q	Tive dificuldades com os professores titulares das salas devido eu chegar com novas ideias e principalmente com o objetivo de fazer do meu educando um sujeito capaz de produzir conhecimento, tínhamos algumas divergências[sic] pois os mesmos queriam que eu falasse as repostas[sic] pronta para os alunos. Nunca concordei com os pensamentos tradicionais das professoras pois sempre nos conteúdos trabalhados em sala de aula, procurava sempre levar em consideração a realidade dos educandos, sendo uma provocadora de conhecimentos. Um outro problema era a falta da família na escola, quando mandava atividades para casa as crianças traziam sem fazer porque os pais não ajudavam e nem incentivavam a fazerem.

R	Com professor regente, pois ele não fez o planejamento com os estagiário[sic], mas também se ausentou da sala de aula: O[sic] uso das tecnologias pois a rede elétrica[sic] não suportaria os aparelhos (Data Show).
S	Tive mais dificuldades com os alunos. Porque os mesmos eram muito indisciplinados e não prestavam atenção na aula, com os gestores também por que[sic] os mesmos não lhe ajudam em nada e nem nos recebem e com a pouca participação da família na escola. Com o planejamento das aulas tive um pouco de dificuldade porque os alunos estavam em níveis diferentes de aprendizagem, o tempo foi muito curto, quanto as outras questões foi[sic] tranquilo.
T	O maior problema encontrado durante a realização do estágio[sic] foi a indisciplina dos alunos não apenas por ser uma estagiaria[sic], mas este é um problema vivenciado por toda a escola atingindo até mesmo o corpo docente.
U	uma[sic] das maiores dificuldade[sic] foi a falta de apoio da professora titular, onde a mesma não ficou na Sala[sic] para acompanhar o meu estágio, para observar o meu esforço e dedicação, e quando foi mim[sic] avaliar não deu a nota que realmente merecia, pois não assistiu minhas aulas.

7.A articulação teoria e prática vêm sendo tomadas como base fundante para a qualidade da formação de professores. Como você analisa a sua vivência de estágio curricular nessa perspectiva?

Sujeito	Resposta
A	No meu estágio realmente tive que contextualizar sempre teoria e prática para conseguir dar uma boa aula, inovando mais relacionando sempre teoria com a realidade.
B	O estágio é muito importante para a nossa formação acadêmica, pois é com ele que colocamos em prática tudo aquilo que aprendemos durante o curso ou pelo menos boa parte dele.
C	A teoria e a prática são importante[sic] pois e através[sic] delas que aliamos á prática, elas sempre andam juntas aliadas[sic] no processo de ensino-aprendizagem, que apartir[sic] da prática que buscamos a teoria. Portanto no processo construtivo do aluno elas são fundamentais.
D	A pratica[sic] está muito distante da teoria, o que a gente estuda nas universidades os professores regentes não usam na pratica[sic], mas nos[sic] estagiários[sic] pelo menos tentamos por[sic] em sala de aula o que nos [sic] aprendemos em sala de aula.
E	Sim, analiso de forma positiva, pois o estágio é uma etapa[sic] muito importante para a nossa formação como docente. é durante o exercicio[sic] do estágio que nos definimos[sic] como docente ciente de seus deveres, ou mudamos para outra pratica[sic]
F	Nessa perspectiva a articulação entre teoria e prática não atende em partes todo o estagio[sic] o estagiário[sic] tem que ter jogo de cintura e flexibilidade[sic] pois algumas teorias não cabe[sic] dentro das nossas realidades práticas.
G	Esse processo tem sido de grande importância[sic] pois podemos desenvolver nossas ações na sala de aula de forma mais tranquila[sic]. Poder por[sic] em prática tudo daquilo que nos foi apresentado na IES é maravilhoso[sic] mas a realidade encontrada nas escolas as[sic] vezes nos leva à[sic] um processo de desânimo sobre o futuro da educação em nosso país.
H	Sim, pois Acho[sic] que tudo que eu vivencieim[sic] no periodo[sic] de formação foi de grande para o meu estagio[sic] curricular, pois através dos mesmo[sic] tive[sic] noção do que é certo ou errado para com os alunos e de um grande proveito, embora tenha coisas que na teoria é muito diferente da prática em si.
I	A teoria sem dúvida ajuda-nos e muito quando partimos para a prática, mesmo que muitas propostas teóricas as[sic] vezes não funciona[sic] na prática, mas sem a teoria não alcançamos a prática, visto que ao chegarmos em sala de aula apenas aperfeiçoamos nossos conhecimentos teóricos afim que o aprendizado do aluno aconteça[sic] de fato.
J	Na minha concepção não, pois o que percebemos é o momento da teoria distanciado da prática. Na minha experiencia[sic] de estágio busquei ajuda à

	algumas teorias e construí[sic] novas a partir de minhas vivências[sic], no entanto, era difícil aplicar, pois devido à falta de diálogo entre a escola e universidade, muitas vezes éramos impedidos de realizar um tipo de trabalho porque profissionais X achavam desnecessário, não davam importância[sic] e a escola já tinha sua rotina a seguir.
K	Acredito que nós futuros professores trazemos[sic] uma deficiência nesta articulação teoria e prática[sic], porque o que adianta, nós levamos o que aprendemos na universidade que a realidade nas escolas são diferentes, ou seja, outra realidade, tem outras regras a ser cumprida. Os professores regentes nos tranca e não nos deixa realizar.
L	A teoria precisa andar de mãos dadas com a prática[sic]. No estágio percebi essa relação, percebi que a teoria nos embasa, fazendo com que a nossa prática seja significativa.
M	O estágio é muito importante para a formação do professor, ali vou colocar em prática tudo que aprendeu[sic] durante o curso apesar de ser uma realidade bastante diferente daquilo que foi ensinado. Positivo de forma contextualizada foi colocado em prática o que foi ensinado.
N	Pude perceber que na maioria das vezes não existe essa articulação entre teoria e prática em sala de aula, o que acaba se tornando algo distante.
O	No período de estágio sempre procurei fazer essa articulação entre teoria e prática. No momento de planejamento sempre procurei tá lembrando do que aprendi na universidade para melhor desenvolver as atividades. Algumas situações do cotidiano da sala de aula também podem ser melhor resolvidas se fizermos essa articulação.
P	Em partes, muitas coisas na teoria são totalmente diferentes da prática, muitas coisas são bonitas no papel, mais[sic] a realidade muitas vezes é outra. Mais[sic] digo que contribui por que[sic] algumas teorias condiz[sic] com o que realmente vi[sic] em sala de aula. Então de certa forma contribui[sic].
Q	Que a teoria e a prática devem andar juntos[sic] pois uma efetiva a outra.
R	Sim. Pois os professores precisam das teorias para fundamentar as suas práticas em sala de aula, fazendo uma análise[sic] das teorias com a realidade da sala de aula e como os alunos se comportam, as metodologias a serem utilizadas[sic] em sala de aula.
S	Sem a teoria é impossível exercer a prática, Pois[sic] ambas se complementam. Na minha vivência[sic] de estágio buscava sempre buscar fundamentação teórica para que[sic] então pudesse exercer a prática: fazendo uma hibridação entre as mesmas, o ensino-aprendizagem[sic] torna-se mais significativo.
T	Algumas teorias parecem está[sic] distantes da prática. Durante o estágio muito que foi trabalhado na teoria não funcionou na prática, na minha perspectiva[sic] ainda existe um distanciamento entre essas duas vertentes, pois quem sabe com a união de ambas muitos problemas da educação poderiam ser resolvidos.
U	A experiência de um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões, melhores estágio formam melhores professores, ou seja, Sabendo[sic] disso, podemos observar que não a[sic] teoria sem a prática e nem a prática sem a teoria ambas ficam interligadas e auxiliou muito o meu aprendizado durante todo o período, por exemplo na aula teórica da Universidade da disciplina corpo[sic] e educação utilizamos a teoria e a prática e levamos para o nosso estágio, onde funcionou perfeitamente.

8. Que sugestões você proporia para fortalecer a articulação teoria – prática no Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	Proporia aos alunos lerem mais e se informar sobre diversas teorias antes de iniciar o estágio[sic], pois muitos alunos vão para o estágio[sic] sem saber de teorias o que dificulta o uso das mesmas.
B	Que o estágio não ficasse somente para o final do curso, mas que fosse durante o curso todo.

C	(não respondeu).
D	Que os professores regentes passem[sic] todo[sic] que eles fazem dentro da sala de aula, para nós que estamos começando de entrar em sala de aula , por que[sic] fazendo a união do que nos aprendemos na sala com a experiência deles pode ter um grande conhecimento e aprendizado.
E	para[sic] uma melhor pratica[sic], sugeria que tivessemos[sic], sala maiores ou menos alunos por turma, mais investimentos para materiais didáticos, que nos ajudaria[sic] nas práticas pedagógicas[sic].
F	Trabalhar a teoria pensada na realidade do nosso dia-a-dia.
G	Acho que o estágio necessitaria de um melhor planejamento entre IES e as Escolas, bem como poderia ser fracionada durante o período da formação.
H	Uma proposta que seria interessante a de que que a escola(diretor, professor) participasse do momento da teoria que nos[sic] estagiários[sic] temos antes de irmos para sala de aula, com isso acho que os mesmos iriam entender a verdadeira importância do estágio[sic] curricular na formação do educador.
I	(não respondeu).
J	Mais diálogo entre Escola e Universidade e trabalhos de conscientização sobre o objetivo educacional.
K	Eu proponho que haja articulação entre o local onde Estamos[sic] estagiando com o diretor do Campús[sic], e com o Estagiários[sic].
L	O estágio deveria fazer parte do começo do curso, assim poderíamos assimilar melhor essa relação, pois passamos muito tempo vendo teorias e temos pouco tempo para prática.
M	Salas maiores, turmas com número pequeno de aluno para que o professor consiga almejar seus objetivos, mais disponibilidade de materiais didáticos, escola com maior espaço, na minha opinião também poderia haver um auxílio com o professor.
N	Que na parte teórica do estágio, fosse somente para mediar o aluno para essa ligação entre teoria e prática, o que não ocorreu.
O	No momento do planejamento talvez se o professor regente e o estagiário sentassem para juntos discutir a melhor forma de ministrar aulas poderia somar a experiência do professor como “gás” do estagiário e assim os dois pensariam maneiras de fortalecer essa articulação.
P	Que os estágios fossem desde os primeiros blocos do Curso, porque como isso nós graduandos teríamos mais experiências vividas em sala de aula, e não somente no final para concluir a graduação.
Q	Que a escola caminhe em parceria com a universidade para apartir[sic] daí proporem estratégias de ensino, onde todos tenham o mesmo objetivo que é oferecer uma educação de qualidade.
R	E[sic] preciso[sic] que a teoria-prática estejam sempre juntos, pois na maioria das vezes essa articulação não acontece.
S	Que ouvesse[sic] um maior diálogo entre a universidade e a escola. Que prática venha caminhando em conjunto com a teoria desde o início de curso.
T	Primeiramente uma parceria com a teoria desde o início de curso com as instituições de ensino que estão recebendo os estagiários[sic], coma universidade, no qual todas as ações a serem desenvolvidas sejam de conhecimento de todas os envolvidos de forma à evitar os contra tempos.
U	Que a instituição formadora (universidade) e instituição formante (Escola-campo) mantessem[sic] o elo de ligação entre ambas, pois ambas são responsáveis no processo de formação do futuro Professor[sic].

9.Como você avalia a partir de sua vivencia no Estágio Curricular a relação Universidade e Escola Básica (local do seu estágio)?

Sujeito	Resposta
---------	----------

A	Avalio como duas instituições distantes[sic] pois uma só procura a outra quando se encontram no período de estágio[sic], dificultando a relação do estagiário[sic] com a escola.
B	A universidade ainda é vista por algumas escolas como a detentora do conhecimento onde eu transmito o aluno recebe, ainda falta uma parceria entre os dois ambientes de ensino.
C	A relação entre a universidade e a escola Básica Vem[sic] tendo uma certa[sic] resistência, um distanciamento conosco, do que acaba nos prejudicando enquanto estagiários[sic], nos levando a sentirmos como um peixe fora d'água[sic].
D	A[sic] um distanciamento entre as duas[sic] pois dificilmente[sic] se vê coordenação[sic] do curso na escolas[sic] em que estagiei, somente o professor do curso comparece a escola.
E	Uma relação nada híbrida há uma grande distância por ambas as partes.
F	Avaliar a vivência[sic] em relação Universidade e escola e que as universidades solta[sic] os estagiários para quem quiser pegar não há uma preparação no que desrespeita[sic] um diálogo[sic] entre Universidade e escola muitas vezes somos barrados por falta de conhecimento da escola das necessidades da Universidades e vir-se[sic] versa.
G	Está muito distante ou praticamente não existe[sic] pois para a IES as escolas tem a obrigação de receber os estagiários, mas não respeita e muito menos busca conhecer as atividades que estão sendo desenvolvidas naquele semestre. É necessário melhor planejamento entre as IES/Escolas/Secretarias de Educação.
H	Em algumas parte foram ruins, pois a universidade tentou ter um diálogo[sic] com a escola básica e não veio nem um representante da escola para fala[sic] o que esperam do estagiário[sic] e vice-versa.
I	Na minha opinião não existe relação entre a universidade e a Escola básica [sic].
J	Necessitando melhorar.
K	Muito fraco porque não basta termos o professor do estágio[sic] presente todos os dias nos auxiliando, se não tiver parceria entre o diretor do Campús[sic] e professor não terá hibridação e não terá[sic] uma troca de conhecimento.
L	De fundamental importância, visto que a universidade pode contribuir significativamente com a escola básica formando alunos, que levem projetos, metodologias que envolvam o aluno de forma dinâmica.
M	Não tinha relação universidade e escola.
N	Pude perceber que há um grande distanciamento por parte dessas instituições, muitas vezes a escola via o estagiário[sic] como uma pessoa estranha.
O	Avaliaria como tensa, pois é muito grande a resistência da escola em receber o estagiário.
P	Ainda vejo falhas, porque muitas vezes não existe um contato regular. Na minha opinião eles devem ter maior comunicação a respeito dos estagiários para melhor acompanhá-los.
Q	As escolas e principalmente alguns professores tem uma resistência em receber estagiários, acham que os mesmos querem substituí-los, onde na verdade deveriam ver o estagiário como alguém[sic] que ao mesmo tempo que vai para aprender também contribui de forma significativa no processo de aprendizagem.
R	O estágio foi uma vivência muito importante para a minha formação profissional, onde conheci a realidade de uma sala de aula, pois precisaria[sic] para colocar a teoria como prática[sic], para uma formação[sic] mais profunda.
S	São muito distantes, não há um diálogo entre as mesmas.
T	Não existe diálogo, que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem do aluno cursista e do educando das instituições de ensino básico. Tenho em mente que tanto os estagiários[sic] quanto os professores regentes, ou seja[sic] Escola e Universidade têm a ensinar um para o outro no entanto convivem como completos estranhos.

U	Eu avalio de forma qualitativa no meus Estágio, pois ao iniciarmos ao estágio fizemos uma mesa redonda na Universidade junta mente[sic] com a Secretaria de educação a respeito do recebi mento[sic] de nós estagiarios[sic] nas escolas, onde fomos bem recebidos, principalmente na escola onde realizei o meu estágio fomos bem recebidos.
---	---

10 Após a participação do curso de formação, como você analisa a Teoria da Híbridação Teoria X Prática na explicação e na interpretação de suas vivências de docência no Estágio Curricular? Se possível exemplifique a sua resposta com uma situação de sala de aula ocorrida no estágio.

Sujeito	Resposta
A	A Teoria da Híbridação comigo passou por todas as fases no primeiro estagio[sic] eu tive, um aluno que não falava absolutamente nada em sala de aula então tive que usar o metodo[sic] da recompensa para conseguir uma fala que de proto passou para descontinuo[sic] porque quando eu comecei conseguir conquistar o aluno, já era fim de estagio. Já no segundo estágio foi tudo descontinuo os alunos eram tão indisciplinados que sempre procuravam fazer o oposto da minha prosta[sic], eu recorri a teorias e praticas[sic], conseguia prender a atenção dos alunos por uns 10 minutos com as novidades iniciava uma breve aprendizagem que logo tornava-se descontinuo.
B	A teoria é muito interessante pois através dela pude perceber que algumas praticas[sic] na hora do estagio[sic] tem que ser mudada e não ficar igual ao professor que se utiliza somente do livro didático[sic] e não faz uso de outro material como uma experiência para mostrar como é desenvolvido um vulcão por exemplo. Sabendo que cada criança tem o seu tempo para aprender devemos utilizar várias formas de ensino.
C	Durante os momentos das oficinas ocorreram várias discussões, que me levaram a refletir no mento[sic] em que estagiei. Esse momento em que tive dificuldades, mas tambem[sic] onde tive realizações como professora. Essa oficina veio acalhar-me[sic], pois me levou a refletir mais sobre teoria e prática, pois elas andam juntas no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, elas são híbridas no processo de educação. Como afirmo no começo de minha fala no qual essa oficina levou-me a refletir. Exemplifico um momento no qual me veio na memória das discussões: momentos em que as crianças hibridavam com os colegas e até comigo mesmo levando para minha aula questionamentos, histórias que passavam pela cabecinhas deles; acredito que esses lindos momentos ocorram híbridões, ou seja, misturar conhecimentos que tanto para nós professores como para os alunos são momentos de uma aprendizagem significativas. Portanto agradeço à[sic] você professora Jocilene por nos da[sic] essa oportunidade de aprendermos ou melhor nos aprimorarmos com os seus conhecimentos sobre Estágio: híbridões teoria X prática. Confesso que não sabia dessa teoria da híbridação.
D	(Não respondeu).
E	Como uma Teoria deve trabalhar sempre na perspectiva de junção, de aliança as duas caminha sempre júnatas[sic], se unidas para desenvolver melhores aprendizados. Situações diversas, acho que a Teoria e a prática jamais podem ser Separadas[sic] as duas trabalhadas juntas irar[sic] enriquecer nossas práticas.
F	A teoria da Híbridação vem a se encachar[sic] no momento oportuno pois estamos com dificuldades em sala de aula, e essa teoria nos faz perceber o quanto ele é importante para ser utilizada nas salas de aula.
G	Vi essa teoria com olhar de curiosidade, ficando encantado com a proposta[sic] pois vejo que aplico no meu dia a dia[sic] algumas ações propostas. Durante meus processos de estágio busquei incentivar a partir da realidade dos meus educandos novas formas de aprendizagem, analisando (apesar do pouco tempo de estágio) a realidade deles e passando a utilizar falas mais próximas destas experiências. Neste meu último estágio convivi com uma turma de 5º. Ano no qual todos os alunos estão com atraso no processo educacional, alguns por repetência, outros

	devido terem entrado na escola com atraso, nesse período tive 01 (um) aluno que toda a sua família mora no lixão de São Raimundo Nonato, ao todo são 13 irmãos que vivem e trabalham no lixo, a partir desta descoberta entendi o porque[sic] que ele era sempre excluído pelos colegas. Diante desta observação desenvolvi um mini projeto na sala sobre o trabalho com os projetos reciclados e a sua importância para a nossa região, e como já esperava, este aluno teve destaque no projeto, passou a ser mais participativo e durante a construção das ações desenvolvidas, ele foi o monitor de todos os grupos. Resultado: em apenas 05 (cinco) semanas na sala de aula este aluno deixou de ser o excluído da classe para ser um dos que mais participava e ao mesmo tempo ele me buscou e me disse que eu havia sido o melhor professor dele e disse que seria um dia um policial como eu e também iria se professor.
H	Análise da teoria da hibridação[sic], acho que é muito importante para obtermos um ensino-aprendizagem significativa, tanto para a escola básica como para a universidade.
I	(Não respondeu.)
J	Acho que numa[sic] escola a troca de conhecimentos e experiências[sic] é fundamental, principalmente quando se trata de estagiários é muito importante haver um compartilhamento com professores experientes. No entanto este quesito fica muito a desejar, pois não ocorre essa troca de conhecimentos para a hibridação de novos. A frustração ocorrida pelo barramento de alguma atividade a ser desenvolvida pelo estagiário[sic] (desde que seja cabível e coerente) pode levar a uma hibridação descontínua, quando na verdade poderia dar continuidade a um leque de novos conhecimentos.
K	Através da explicação que tivemos nesta oficina e na interpretação feita pela professora sobre a teoria da hibridação teoria prática, foi bem gratificante porque tiro por mim na vivência de docência no Estágio[sic] curricular, não são bem trabalhada essa junção das duas coisas[sic] porque vejo que muitos professores não liga pra isso, so[sic] pensar em passar qualquer coisa e pronto. Pois pra que haja ligação e um bom aproveitamento entre o Educando e o Educador tem que ensinar pra esses professores que apesar das dificuldade há uma solução. Pois vejo que ha[sic] muito que aprender sobre essa teoria da hibridação[sic], pra quando chegar de novo na sala de aula eu possa realizar um bom trabalho como docente. Portanto a muito a ser discutida sobre teoria e Prática[sic], porque como futuro professor devo ser um autêntico[sic] e um bom educador pra quando tiver uma dúvida[sic] não estancar e [sic] além.
L	A teoria da hibridação[sic], embora seja um termo novo para mim, pude perceber que está diretamente relacionada com a prática. Pois muitas vezes precisamos hibridar como os conhecimentos dos alunos e na nossa prática[sic] diária. No meu estágio quando precisei ensinar alguns conceitos abstratos para os alunos, precisei usar a hibridação, de outros elementos para que o alunos pudesse chegar a percepção de tal conceito.
M	(Não respondeu.)
N	Na maioria das vezes a relação teoria e prática não se hibridavam, pois, planejava uma determinada aula, e essa não se consolidava, por vários fatores, mas tentava o máximo fazer essa relação, para que essas se hibridassem fazendo com que esses alunos se desenvolvessem.
O	A teoria da Hibridação Teoria Prática, pelo pouco que conheci deveria deixar de ser somente uma teoria e passar a ser colocada em prática o mais rápido possível pois nossa educação está necessitando de algo assim. Essa hibridação é algo que deveria ter acontecido desde sempre desde que surgiram os cursos de formação de professor. Sabemos que não é fácil fazer essa articulação diante da realidade educacional que se encontra nosso país, mas se cada um de nós fizer a sua parte com certeza conseguiremos fazer essa teoria se tornar realidade.
P	Interessante, porque muitas vezes praticamos essa teoria e devido a correria do dia-a-dia não nos damos conta, que praticamos a Teoria da Hibridação. Mais não podemos negar que acontece muitas vezes ela se torna uma hibridação

	descontinuada devido o tempo, a interrupção dos demais alunos e o pior a super lotação das aulas.
Q	A teoria da Híbridação Teoria Prática são[sic] bastante relevante[sic] para a formação docente e principalmente para a prática do professor dentro da sala de aula e na relação com os seus alunos. Pois o conhecimento deve ser contínuo.
R	Sim[sic] pois neste momento coloquei algumas reflexão[sic] das teorias com a pratica em sala de aula. Durante o estagio percebemos que algumas atitudes dos educandos[sic]. Em algumas das vezes em sala de aula precisamos das teorias aplicadas nas disciplinas de psicologia[sic], Didática, alfabetização. Nesse período precisamos produzir jogos educativos, entender a realidade de cada educando, mas também conhecer o capital cultural em que os mesmos[sic] trazem de casa.
S	A híbridação é a junção de dois elementos para a formação de um outro elemento, fazendo uma híbridação de uma música por exemplo aquarela, com a interpretação da mesma é possível gerar aprendizagens significativas. É muito importante que o professor procure despertar nos alunos a híbridação contínua.
T	Se o estágio curricular fosse realizado de acordo com a Teoria da Híbridação Teríamos[sic] mais exito[sic] na formação de professores que encontra-se bastante defasada. A Teoria é uma popoto[sic] muito interessante se o estágio curricular tivesse sido elaborado cumprindo uma proposta de unir teoria e pratica, diante da minha experiência o planejamento teria sido realizado em conjunto com os professores, articulando propostas dos estagiários que estão com as teorias vivas na mente com a prática dos professores regentes. Compreendo[sic] que só assim o estagio[sic] favoreceria a aprendizagem em ambas as instituições.
U	Na minha vivência de estágio, por algumas vezes houve sim a híbridação da teoria e prática, no sentido que quando passei por dificuldades principalmente para fazer o planejamento, conversei com professores aos quais mim[sic] auxiliaram no que eu estava pensando e querendo faze nas minhas aulas, ou seja, houve a união a mistura das minhas ideias com os professores que colaboraram comigo, ajudando-nos assim a min ha[sic] prática. Muitas vezes também o auxílio da vice-diretora no que a gente precisava[sic] porém não houve a híbridação 100% a mistura por parte da professora titular da sala, mas foi bom ter o apoio de outras pessoas que mim[sic] auxiliou em certos momentos ao qual precisei[sic].

APÊNDICE J – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / DOUTORADO
TESE: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

TRANSCRIÇÃO QUESTIONÁRIO MISTO SUJEITOS: ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - IES 2

1. Dados Acadêmicos:

Sujeito	Semestre que está cursando	Ano em iniciou o Curso	Componente de Estágio que está cursando	Turno	Idade	Sexo	Estado civil
A	7º.	2013	Prat. Ped, 2	Not.	30	F	Casada
B	7º.	2013	Prat. Ped, 2	Mat.	20	F	Solteira
C	8º.	2013	-	Not.	22	F	Casada
D	9º.	2012	Prática II	Mat.	25	-	-
E	7º.	2013	Prat. Ped, B	Mat.	20	F	Casada
F	7º.	2012	-	Diurno	23	F	Solteira
G	4º. ano	2013	Prática 2	Mat.	20	F	Solteira
H	-	2011	-	---	48	F	Casada
I	9º.	2011	-	---	23	F	Casada
J	7º.	2013	-	Mat.	21	F	Solteira

2. Experiência Profissional:

Sujeito	Trabalha		Qual trabalho desenvolve	Atuou na área de Educação		Nível de Ensino	Natureza do trabalho			
	SIM	NÃO		SI M	NÃ O		Sala de aula	Gestã o	Secr etari a	Outra Especifi car
A	X		Estagiária Ensino Fund.	X		Ed. Infantil	X			

B	X		Auxiliar de Ed. infantil	X		Ed. Infantil e Ensino Fund.	X			Auxiliar de Coord.
C	X		Professora	X		Infantil	X			
D	X		Iniciação científica	X		Fund. I				Inspetora
E	X		Aulas de Reforço alfabetização	X		Educação Infantil e Ensino Fund. I				Reforço escolar
F	X		Auxiliar de Ed. infantil	X		Ed. infantil	X			
G	X		Auxiliar de professora	X		Ed. infantil	X			Materna I(1,5 -2 anos), Grupo I 92-3 anos) Grupo II (3 – 4 anos).
H		X		X		Ed. infantil	X			Educadora e auxiliar.
I		X		X		Ed. Infantil e Ens. Fund.	X			
J	X		Aux. Ed. Infantil	X		Ed. infantil	X			

3. O Estágio Curricular vem atendendo as suas expectativas?

Sujeito	Sim	Não	Outra resposta	Justificativa:
A			X	Acredito que o estágio me permite analisar muitas práticas negativas que acontecem dentro da sala, me possibilitando[sic] a auto-reflexão. Acho que pode ser melhorado, minhas expectativas eram de encontrar professores melhor preparados e alunos indisciplinados e no meu caso aconteceu o contrário, tenho uma turma participativa[sic]mas uma professora regente que não usa o potencial da turma e isso me revolta.
B			Não muito	Acredito que é pouco tempo para elaborar o planejamento bem como um prazo pequeno para a realização da regência. Apesar disso, o memento de reflexão sobre as práticas foi além da minha expectativa.

C	X			Pois sempre tive um certo “medo”, de ouvir tantas histórias de professores que sofriam agressões e que tinham um estresse[sic] alto. Porém vi que não é tão ruim assim.
D			Parcialmente	Pouca orientação. Pouco material teórico. Muito tempo de regência (3 dias) que acredito poder atrapalhar a turma mesmo, estando dentro do planejamento da prof.
E			Em partes	Já que eu acreditava que a escola teria uma receptividade maior no sentido de cuidado mesmo pois eu, por muitas vezes tive que agir como uma “professora auxiliar” que recorta, cola e organiza atividades perdendo a possibilidade de interagir diretamente com as crianças. Além de eu não acreditar que o tempo vivido na escola me proporcionou capacidade de planejar as melhores atividades
F			Mais ou menos	Alguns pontos deixaram a desejar, pois houve muita cobrança, sendo que esse estágio é para aprendermos. Não sou profissional na área, ainda.
G		X		O enfoque de todo o nosso curso e[sic] a pesquisa, não temos bases suficientes[sic] para sustentar a prática de sala de aula, se não fosse a experiência que tenho em meu estágio não obrigatório me sentiria muito insegura nos estágios curriculares.
H	X			Sempre tive mais propensão para a educação infantil. E cada estágio que efetivo me reveste de características profissional me motivando cada vez mais a seguir em frente, apesar dos obstáculos. Trabalhar com a educação infantil me realiza, pois minha experiência me mostra competente atuando na área. Antes do Estágio “C” não me via como pedagoga e, o estágio venho facultar o saber ser. E assim, o “B” também vem atendendo minhas expectativas.
I	X			Porque posso relacionar a teoria com a prática e vivenciar a realidade. Também gosto de colocar em prática o que aprendo para ver se é verdade mesmo. Porque no papel é fácil falar, mas é difícil fazer.
J			Um pouco.	Sinto que as orientações não auxiliem muito.

4. Qual (is) disciplina(s) do currículo proposto para o Curso vem contribuindo para a realização do seu estágio curricular?

Sujeito	Componente Curricular	Justificativas
A	-	Na realidade as disciplinas de metodologias me auxiliam muito pouco porque são superficiais. Outra disciplina que deveria auxiliar seria alfabetização mas[sic] também foi muito superficial.
B	Metodologia da Língua Portuguesa. Metodologia da Matemática. Educação Infantil. Psicologia Sociologia.	As disciplinas de metodologias, no meu caso principalmente as de Língua Portuguesa e Matemática, mas acredito que as experiências do estágio em educação infantil[sic] bem como as disciplinas de psicologia[sic] e sociologia[sic] contribuíram[sic] também.

C	Todas.	Não justificou.
D	- Sociologia da ed.[sic] Psicologia	Sociologia da ed.[sic] Psicologia. didática[sic] poderia ajudar, porem [sic] o prof era muito ruim.
E	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia da Educação I, • Metodologia do Ensino da Educação Infantil, • Metodologia do Ensino da Matemática, • Metodologia do Ensino de Artes; • OPTATIVA “Tópicos Especiais da Psicologia da Educação 	Eu sou uma aluna desperiodizada[sic], mas Psicologia da Educação I, Metodologia do Ensino da Educação Infantil, Metodologia do Ensino da Matemática, Metodologia do Ensino de Artes e a optativa “Tópicos Especiais da Psicologia da Educação” ministrada pela Profa. Dra. Luciana R. Pinheiro, contribuíram muito.
F	Currículo; teoria e prática	Pelo conteúdo que aborda.
G	Alfabetização, Psicologia da educação e Didática.	Não justificou.
H	Metodologia do Ensino de Matemática, Alfabetização, Metodologia do ensino da História.	Pelo conteúdo propriamente dito e também pela dinâmica de trabalhar com jogos, inclui-se nesta lista de disciplina Metodologia de Ensino da Língua portuguesa. Estas entre outras disciplinas do curso contribuem para a realização dos estágios de maneira em geral como por exemplo avaliação educacional e psicologia da educação.
I	Psicologia, Filosofia, Sociologia, Metodologias.	Não justificou.
J		As disciplinas que deveriam contribuir na realização do estágio são as metodologias e a matéria de didática. Porém a teoria sobrepõe a prática de modo que ocorra uma defasagem no momento em que acontece o estágio.

5.Quais foram as aprendizagens mais significativas que você construiu no espaço do Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	Aprendo a observar e considerar as individualidades dos alunos a verificar as práticas excludentes e não utilizá-las, a acreditar no potencial dos educandos e me considerar como agente de mudanças, levando ao significativo p/eles.
B	Acredito que parar para observar cada aluno e tentar elaborar uma atividade pensando nas habilidades e dificuldades de cada um. Fazer uma reflexão sobre a minha prática e perceber o que poderia ter sido melhor elaborado também foi significativo.
C	Que cada aluno é um, cada um tem suas especificidades, características e tempo de aprendizado e como professores, precisamos respeitar isso.
D	Não respondeu.
E	A mais significativa de todas foi que sim, é possível não seguir uma perspectiva tradicionalista de ensino. Outra situação importante foi relacionada ao

	conhecimento de como funciona o sistema Municipal de ensino em Curitiba (sistema de contratação, fechamento indiscriminados de turmas e grande giro de professores)
F	A valorização de cada criança.
G	Que a sala de aula nunca é homogênea (culturalmente[sic], referente ao estilo de vida e condições de cada aluno, aprendizagem) e que temos que olhar para cada aluno como um indivíduo único, com suas particularidades, dificuldades e facilidades, e como é difícil fazer isso tendo uma sala com 30 alunos.
H	A prática pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar proporcionou um grande aprendizado em relação a atuação de pedagogo quanto na construção de um PPP, graças a competência do professor Ricardo e a Pedagogia do colégio e também nossa dedicação. Quanto ao Estágio B a questão mais significativa em relação as aprendizagens construídas[sic] fora sem dúvida o contato direto, a vivência com as crianças.
I	Apreendi sobre a importância de planejar, sobre os desafios da prática, sobre a autoridade do professor, que é necessária, apesar dos professores da UFPR ensinarem sobre o assunto como se autoridade fosse algo ruim e imposto pelo professor.
J	A criação de estratégias[sic] para trabalhar com a turma, observar e respeitar as individualidades dos [sic][não concluiu].

6. Qual(is) as dificuldade(s) que você vem encontrando no espaço do Estágio Curricular? Assinale as alternativas em uma escala graduada de intensidade de 0 a 10 - sendo (0) para nenhuma ocorrência (1) para o mais intenso e (10) menos intenso -.

Sujeito	com os alunos	com o professor regente	com professor de estágio	com os gestores da escola	com as famílias	com o planejamento de aula	com conteúdos de escola básica	com o uso de tecnologias	Com a relação universidade-escola	com o tempo para o estágio	outro
A	-	8	4	-	-	5	-	-	-	-	-
B	10	9	10	8	10	4	1	-	2	3	-
C	0	0	0	0	0	8	8	0	0	5	-
D	9	0	7	0	0	6	9	0	4	8	8 (*)
E	10	3	8	2	0	9	1	9	4	7	-
F	0	1	0	0	0	10	0	0	0	0	-
G	5	1	3	2	10	5	7	10	6	10	-
H	0	0	0	0	0	10	0	1	10	1	-
I	10	9	5	0	0	3	0	0	10	10	-
J	10	0	1	0	0	1	10	0	-	-	-

Sujeito	Justificativa
A	A maior dificuldade com a professora regente é que não concordo com sua prática, acho tradicionalista e excludente. Com a professora de estágio acho que

	há um distanciamento, não vejo uma preocupação da professora com as estagiárias p/ com as dificuldades enfrentadas. Com o planejamento a maior dificuldade é o tempo p/ pesquisar e planejar atividades significativas e coerentes.
B	Meu relacionamento com as professoras de estágio foi muito bom [sic]bem como com as crianças. Tive muita dificuldade em elaborar o planejamento de maneira que tivessem atividades significativas para as crianças.
C	Não justificou.
D	(*) Checar na escola - distância. Dificuldade com o plano de aula pq ã trabalho na área[sic]. Prof um pouco insensível[sic] vou de bicicleta p/escola e quando chove ã tenho ir já perdi um estágio por não ter R\$ p/ passagem.
E	A professora regente não esteve muito apta as práticas diferenciadas, senti um pouco de falta da professora-orientadora. Os gestores vigente[sic] se mostravam grosseiros e mal-educados. A professora não permitiu que eu seguisse a minha temática no último dia da regência. A escola não dispunha de materiais de tecnologia para o meu uso.
F	Não justificou.
G	Com os alunos de 5 anos eu nunca havia trabalhado antes, está sendo uma nova descoberta. A professora regente não é aberta a me dar espaço na sala de aula, eu tento me oferecer e ele nega sempre e me dá coisas para fazer como “colar a lição de casa nos cadernos”.
H	Quanto ao uso de tecnologia assinalo 1 devido á constantemente ocorrer problemas com o computador. Outro item que marquei 1 é em relação ao tempo, pois estou com disciplinas no período da manhã e também à noite todos os dias da semana e sábado pela manhã. No item antepenúltimo item 10 é uma relação a tempo e gasto: são cinco passagens por dia 5horas disponibilizadas a andar de ônibus.
I	Tive dificuldade em planejar pq o conteúdo que a professora regente passou era limitado. No início foi difícil o estágio porque senti q a professora de estágio nos deixou meio perdida, mas no fim ele se envolveu mais.
J	Não justificou.

7.A articulação teoria e prática vêm sendo tomadas como base fundante para a qualidade da formação de professores. Como você analisa a sua vivência de estágio curricular nessa perspectiva?

Sujeito	Resposta
A	Acho que a teoria não caminha junto c/ a prática. Há um distanciamento. Há também um despreparo p/ a nossa formação quanto a teoria e a prática não somos preparados suficientemente se quisermos realmente modificar nossa prática devemos correr atrás sozinhos.
B	Ao longo da minha vida acadêmica e do estágio é muito falado sobre a articulação teoria e prática [sic] porém pouco é feito sobre isso. Por esse motivo, tive dificuldades na elaboração de meu planejamento.
C	Sim. Acredito que em tudo na vida devemos buscar o equilíbrio, pois tudo que é muito não é bom e também ao contrario [sic]. Quando articulamos teoria e prática o estudo torna-se mais eficiente
D	Vivenciar a práxis[sic] pedagógica[sic], porem[sic] acho que isso parte muito mais do estudante que da disciplina em si. Quem já trabalha na área[sic] tbm tem mais facilidade.
E	Analiso que o meu contato com a teoria me dá segurança e “munição” para agir de maneira coerente, empática, envolvente e respeitosa em sala de aula, afastando cada vez mais o stress e o cansaço que surgem decorrente de práticas desarticuladas de embasamento teóricos que as fortaleçam.
F	Não respondeu.

G	Creio que os conhecimentos adquiridos com a teoria nos faz olhar para a prática com muita criticidade, e isso para mim está sendo maravilhoso, nos faz pensar em quais profissionais queremos ser.
H	O estágio realmente nos submete a prova. O vivenciar a situação, o contexto e experimentando na prática, nos auxilia de fato, contribuindo para nossa formação. A teoria nos assessoria, nos propicia realizar um bom e adequado trabalho, ou seja, a prática. E a articulação teoria prática nos habilita, nos qualifica.
I	Acredito q o estágio é essencial para relacionar a teoria e a prática, mas deveria ter mais oportunidades de vivência, com relação a outras disciplinas também.
J	Não respondeu.

8. Que sugestões você proporia para fortalecer a articulação teoria – prática no Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	Considerar que temos pouco tempo de prática e que muitas vezes ã somos bem recebidos, não somos desejados naquele ambiente e não sabemos como agir. Apresentar as teorias c/ outros instrumentos metodológicos para que fique claro a utilidade da mesma p/ a prática.
B	Acredito que dentro do espaço da Universidade deveria ter mais espaço para o prático, saindo só da aula expositiva sobre a teoria, se aproximando da realidade escolar.
C	É interessante que os professores tragam materiais para a aula, nos mostrando na prática modos de intervenção. Alguns já fazem isso e é bem legal.
D	O estagio [sic] de OTP que tem aula toda semana possibilita refletir sobre a prática na mesma semana.
E	Penso que talvez se os alunos pudessem ter mais possibilidades de diagnosticar as turmas em que estão fazendo estágio – nem que para isso eles mesmos pudéssem[sic] aplicar atividades diagnósticas – as regências seriam mais verdadeiras e significativas. Para isso, uma aceitabilidade das escolas com os estagiários deveria ser fortalecida.
F	Compreensão por parte da orientadora. Isso é fundamental.
G	Seria ótimo se a professora de estágio pudesse passar algumas horas conosco na sala de aula, para analisar[sic] por si própria e debatermos de forma mais realista.
H	Discutir e analisar[sic] o currículo assim como diretrizes e outros documentos com amis afinco. Realização de oficinas, palestras, etc. Como a apresentação do trabalho das alunas, que haviam concluído o estágio anteriormente foi dinâmico e de grande valia, pois serve de inspiração aliviando a ansiedade, a tensão. Assim clarea em nossa mente se o que propomos é coerente.
I	O estágio poderia acontecer em todos os anos com diferentes propostas, por exemplo, a profa. De filosofia[sic] poderia propor uma visita a escola para observarmos a presença da filosofia da educação[sic] e como essa disciplina pode ajudar a melhorar a educação.
J	Sugeriria que os professores trabalhassem mais com a prática durante as aulas.

9.Como você avalia a partir de sua vivencia no Estágio Curricular a relação Universidade e Escola Básica (local do seu estágio)?

Sujeito	Resposta
A	Acredito que estamos sozinhos, um pouco abandonados na Escola. Há também um certo preconceito quando dizemos que somos da UFPR, muitos acham que nos consideramos superiores, que estamos ali para criticar somente.
B	Pude perceber que há um espaço muito grande entre a Escola Básica e a Universidade [sic] pois a escola possui diversas dificuldades que muitas vezes a

	Universidade pesquisa e discute sobre, porém essas discussões nem sempre chegam à escola ou auxiliam a escola a superar essas dificuldades. Além disso são poucos professores da escola básica que está envolvido com a Universidade, estudando e se atualizando.
C	sempre[sic] tem coisa a melhorar, mas tenho o conhecimento que esse estágio em outras instituições de ensino não exigem que os alunos apliquem aula, mas acredito ser algo importante. Apesar das dificuldades, reconheço a importância.
D	Pouca relação. A escola básica é estudada na universidade - Políticas Públicas porem[sic] não há de fato uma relação mto forte. Ex[sic] disso é a dificuldade que mtos enfrentam para encontrar escolas que recebam
E	A Universidade ainda é encerrada como um local de pesquisa que é distante da comunidade, com um entendimento de superioridade. A escola não vislumbra a importância da articulação com a teoria na sua prática cotidiana, e por isso desvaloriza a Universidade.
F	Não respondeu.
G	A Universidade tem uma ideologia de escola que foge da realidade presenciada dentro das salas de aulas da educação Básica.
H	Como já havia mencionado a questão da disciplina de didática que não abordou a ementa, faz falta o conteúdo quando nos deparamos com a Escola Básica. Ao mesmo tempo e no geral a Universidade e[sic] fundamental, pois nos proporciona uma atuação mais condizente com a realidade da sala de aula, e a realidade dos alunos na contemporaneidade.
I	Usei bastante coisa q aprendi na universidade, mas muita teoria já nem lembro mais pq já faz muitos anos q ouvi falar. Esse é o problema! As vezes ouvimos falar e ã vivenciamos, então o aprendizado não é tão eficaz.
J	Não respondeu.
K	

10 Após a participação do curso de formação, como você analisa a Teoria da Híbrida Teoria x Prática na explicação e na interpretação de suas vivências de docência no Estágio Curricular? Se possível exemplifique a sua resposta com uma situação de sala de aula ocorrida no estágio.

Sujeito	Resposta
A	A teoria da hibridação parece querer auxiliar p/ que teoria e prática caminhem juntas mas ainda não ficou claro para mim como seria possível realizar tal ação, teria que me aprofundar mais p/ compreender e utilizar, para tentar realizar no concreto. O que compreendi é que deve-se[sic] considerar segundo esta teoria, que a aprendizagem é algo que esta[sic] em constante aprofundamento e crescimento e o professor deve ser o mediador de uma prática que possibilite avanços na aprendizagem
B	Pude observar que mesmo na escola básica nem sempre há Híbrida Teoria e Prática, depende muito da matéria e do conteúdo, bem como da professora.
C	A teoria da hibridação se aplica na educação como ponto importantíssimo para a melhor aprendizado[sic] do que se estudo. Nos conteúdos sempre é falado sobre trazer o lúdico para as crianças a importância dos jogos, e pude utilizar isso no estágio.
D	Não respondeu.
E	Analisando a minha prática no estágio curricular, eu vislumbro dois momentos relacionados a teoria da Híbrida Teoria, a proto hibridação e a hibridação de fato ocorrendo. A proto hibridação seriam os momentos em que eu comecei novas relações, partindo do que eu ainda não tinha vivenciado e comecei a pensar e entender sobre, durante o período do estágio. Um bom exemplo foi quando eu era abordada pelas crianças com as seguintes indagações: “aí, eu não consigo!”, “ah, isso eu não sei!”, mesmo sem elas terem tentado realizar a atividade proposta. Eu nunca

	<p>tinha me deparado com essa situação e também não tinha embasamento para a realização de uma intervenção positiva nessa situação. Tive então que aprender (ou pelo menos tentar) a ter discernimento sobre o momento de cada criança e quais seriam os principais motivadores para essas posturas.</p> <p>Os momentos de hibridação mais marcantes para mim foram os relativos à socialização das crianças, pois eu já tinha um conhecimento prévio, relacionado a coisas que já tinha aprendido na faculdade e que pude usar nessas situações. Partindo do princípio de que um conhecimento gera outro, o fato de vivenciar isso fez eu me sentir mais segura para uma nova situação como essa.</p> <p>Uma ocasião de não-hibridação, no meu entendimento, foi quando a professora regente me boicotava pedindo que as crianças ficassem quietas em horas que não era necessário.</p>
F	Não respondeu.
G	<p>Creio ser muito importante para fundamentar nossas ações e para decidir qual caminho pegarmos para realizar tal coisa e resultar em aprendizagem.</p> <p>Estou com o ciclo I do ensino fundamental, então a fase de alfabetização ainda está sendo realizada, sem bases teóricas e textos eu não saberia por onde começar, a como fazer com que essas crianças apendam a leitura e a escrita de forma significativa.</p>
H	<p>Pensando na escola como um ambiente de encontro das diversidades, de desenvolvimento social e humano, onde defrontamos com as dificuldades de aprendizagens dos alunos e dentre outras questões, suas necessidades especiais. Perante o contexto é exigido em nossa vivência de docência no estágio, realizar intervenções em forma de diálogo e aconselhamento, como por exemplo um caso de bullying[<i>sic</i>] ocorrido em sala de aula durante o estágio ou mesmo durante o intervalo, quando as crianças nos procuram, pedindo atendimento para resolvermos situações relacionadas a discriminação racial. E ainda quando precisamos assessorar alunos devido sua privação, dando-lhe aporte, assim como à professora e aos outros alunos quando me solicitam, Continuando nessa linha de pensamento quando precisamos exercer pré-regência ou a regência que nos requer maestria nos é solicitado o saber, o conhecimento científico, o conhecimento científico, o estudo aprofundado, a instrução educacional durante todo o curso, elementos que são necessários a prática pedagógica, portanto, para acontecer o entrelace, ou seja, a hibridação teoria e prática teremos que buscar interagir dialogicamente entre os saberes, as disciplinas como se fizéssemos uma transposição didática, ou melhor transformando todo o conhecimento científico em conhecimento escolar, analisado, selecionado e inter relacionado julgando sempre a relevância do conteúdo e adequando-o para aplicabilidade, aso alunos de maneira significativa. O diálogo com as ciências de formação docente provê um interagir com a diversidade. Quando colocamos em prática os saberes teóricos científicos; teoria e prática se entrelaçam favorecendo a relação professor, saber e aluno, desenvolvendo ambos competências e capacidades.</p>
I	<p>A teoria de hibridação é muito interessante pq propõe que a teoria e prática não são separadas. Na verdade o estágio é uma oportunidade de 2 meses de observação da prática dos outros e 3 ou no máximo 5 dias de prática do universitário, a tão limitada prática, é necessário refletir e agir para colocar na Universidade a relação de teoria e prática.</p>
J	Não respondeu.

APÊNDICE K – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / DOUTORADO
TESE: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

TRANSCRIÇÃO QUESTIONÁRIO MISTO SUJEITOS: ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - IES 3

1. Dados Acadêmicos:

Sujeito	Semestre que está cursando	Ano em iniciou o Curso	Componente de Estágio que está cursando	Turno	Idade	Sexo	Estado civil
A	5º.	---	---	Manhã	30	Fem.	Solt.
B	5º.	2014	---	Manhã	42	Fem.	Casada
C	5º.	2014	Ensino Fundamental	Manhã	39	Fem.	Casada
D	5º.	---	Fundamental I	Manhã	31	M.	Solteiro
E	5º.	2014	Prática II	Noite	26	Fem.	Solteira
F	5º.	2014	Ens. Fund. I Prática II	Noturno	20	Fem.	Solteira
G	5º.	2014	Prática II	Noite	24	Fem.	Solteira

2. Experiência Profissional:

Sujeito	Trabalha		Qual trabalho desenvolve	Atuou na área de Educação		Nível de Ensino	Natureza do trabalho			
	SIM	NÃO		SIM	NÃO		Sala de aula	Gestão	Secretaria	Outra Especificar
A		X	-----		X	-----	----	-----	-----	-----
B	X		Autônoma		X	-----	----	-----	-----	-----
C		X		X		Fundamental	X			
D	X		Religioso	X		Fundamental II	X			
E	X		Prof. Auxiliar	X		Ed. Infantil	X			
F	X		Educadora Social	X		Ed. Infantil	X			Educadora Regente do CMEI

G	X		Pesquisa e Produ. De mat. Didát.. aval. Plano aula.							
---	---	--	---	--	--	--	--	--	--	--

3. O Estágio Curricular vem atendendo as suas expectativas?

Sujeito	Sim	Não	Outra resposta	Justificativa:
A	X			No sentido de que a permanência em sala de aula tem sido de um rico momento de aprendizagem e aquisição de conhecimentos aliando teoria e prática, posso dizer que o estágio curricular vem sim, atendendo minhas expectativas formativas.
B	X			O confronto da teoria com a vivência da prática possibilita a análise sobre que tipo de professora devo ser diante da realidade em que se encontra a nossa sociedade e as nossas crianças.
C	X			Apesar de sentir que o tempo é [sic] pouco. Mas [sic] com o estágio nos possibilita a leitura real da sala de aula o contato real, com o contexto e sua diversidade.
D	X			A organização Teórica do processo de estágio proporciona clareza na intencionalidade[sic] do curso.
E	X			Ele contribui para nosso aprimoramento profissional, melhorando nossa prática como professor.
F			X	O acompanhamento prático é suficiente, mas o apoio teórico ao realizar artigos ou relatos científicos, ou ainda pré-tcc é insatisfatório, uma vez que considera-se[sic] “acompanhamento” entregar por etapas com datas especificadas; [sic]. É preciso que o professor orientador conheça o seu estudante, valorize o diálogo, isto é, cumpra o seu papel, ao invés de simplesmente marcar data ou esperar o estudante ir ao seu encontro.
G				O estágio do fundamental II (prática II) atendeu as minhas expectativas, tive acompanhamento, orientação para realização das atividades. Pude vivenciar como funciona o ensino na rede pública, aspectos positivos e negativos. Na prática I (ed. Infantil) não foi ofertado esse suporte, a teoria prevaleceu sobre a prática, sendo que elas deveriam andar juntas e no caso do estágio a prática demonstra as teorias que compreendeu.

4. Qual (is) disciplina(s) do currículo proposto para o Curso vem contribuindo para a realização do seu estágio curricular?

Sujeito	Componente Curricular	Justificativas
A	Metodologia da Matemática; Psicopedagogia	Pois, mostra as diversas possibilidades de ensino esta disciplina de uma maneira mais lúdica e significativa para o estudante. Psicopedagogia pois[sic] com ela tenho percebido que cada um tem o seu modo e tempo de aprender. Enfim, todas as disciplinas vem[sic] contribuindo significativamente para a realização do meu estágio curricular.
B	Todas!	Todo conhecimento pode ser transformado em aprendizagem em um

		mundo globalizado a interdisciplinaridade é a fonte para se buscar a aproximação do entendimento e desenvolver o conhecimento.
C	Todas. Psicologia do Desenvolvimento, Educação Infantil	Acho que todas as disciplinas foram fundamentais, mas que em cada período existe [sic] aquelas que são mais pertinentes a psicologia do desenvolvimento[sic] me possibilitou a entender que toda criança se desenvolve no seu tempo. Educação Infantil a respeitar a criança segundo Ariés! Enfim todas foram indispensáveis.
D	Metodologias específicas: Português, Matemática, Geografia, etc. Currículo, Ed. Especial entre outras.	Não justificou.
E	Didática	Nos auxilia na escolha da melhor maneira para ensinar, de acordo com cada turma.
F	Didática I e II, Metodologia da Matemática, Pesquisa, Psicologia, Gestão, Alfabetização e Letramento, educação Infantil e Prática e Realidade Marista.	Não justificou
G	Metodologias, didática, pesquisa.	Não justificou.

5. Quais foram as aprendizagens mais significativas que você construiu no espaço do Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	A questão da <u>afetividade</u> , que é tão necessário com quem trabalha com educação.
B	Que só há construção quando a educação tem como componente principal <u>o amor</u> por aquilo que se faz.
C	Respeitar o tempo da criança, <u>afetividade</u> sem ser maternal e, por fim <u>coerência</u> .
D	Postura docente, metacognição (de educador e educandos), atualizações perenes, apropriação de teorias e concepções.
E	A cada dia de estágio melhora minha postura, minha maneira de trabalhar com os alunos, os laços de carinho, saber ser respeitada ao mesmo tempo que respeito meus alunos.
F	Reflexão, conscientização, diversidade, inclusão, diferentes contextos, metodologias diferenciadas; - não trabalhar apenas a formação escolar, mas a formação humana; - Ensinar é um desafio, é gradualmente.
G	A importância da interação com seus alunos, entre eles e deles com meio. Planejamento como essencial para uma aula interessante e que complete os conteúdos. Possibilitar o diálogo e aprendizagens a partir do erro, sobretudo com mediação do professor. Criatividade.

6. Qual(is) as dificuldade(s) que você vem encontrando no espaço do Estágio Curricular? Assinale as alternativas em uma escala graduada de intensidade de 0 a 10 - sendo (0) para nenhuma ocorrência (1) para o mais intenso e (10) menos intenso -.

Sujeito	com os alunos	com o professor regente	com o professor	com os gestores	com as famílias	com o planejado	com o conteúdo de	com o uso de	Com a relação	com o tempo para o	ou outro
---------	---------------	-------------------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-------------------	--------------	---------------	--------------------	----------

			r de estágio	da escola		mento de aula	escola básica	tecnol ogias	univer sidade- escola	estági o	
A	0	0	0	0	10	10	1	10	10	10	
B	10	10	10	9	10	7	10	7	7	8	
C	10	0	0	0	0	10	0	0	0	10	
D	9	4	8	5	0	6	1	2	7	3	
E	2	0	5	0	0	0	0	0	0	5	
F	7	4	5	1	2	9	6	10	3	8	
G	0	0	10	0	0	10	0	0	1	0	

Sujeito	Justificativa
A	Não justificou.
B	O estágio ocorreu de maneira tranquila [sic] percebe-se que tudo foi muito bem organizado entre as escolas. Algumas situações ocorreram pela falta de entendimento [sic] porém foram de fácil resolução.
C	De uma maneira geral o estágio não tem apresentado problemas, manter certos alunos envolvidos talvez ainda seja uma dificuldade, dar sequência no planejamento da aula, não tenho uma sensação boa ao deixar uma aula solta, pois o tempo impossibilita sua continuidade.
D	Não justificou.
E	A interação com os alunos ocorre da melhor maneira, claro que algumas dificuldades ocorrem, mas tudo normal. A maior dificuldade está relacionada em relação a supervisão de estágio (um pouco ausente) e com o tempo para o estágio (por causa do trabalho).
F	Gestores: somos apresentados e direcionados á[sic] sala; não existe uma relação dialógica, não somos apresentados á[sic] equipe pedagógica e muitas vezes desconhecemos outros ambientes fora da sala e os recursos que a escola oferece. 2. Famílias: não estabelecemos vínculos, só sabemos a partir de menções do [sic] outros. Universidade – Escola Básica = não existe uma ‘ponte”, mas temos de certo modo uma relação de interdependência. Profa. reg: auxílio em correções de atividades deixando de lado a nossa participação na hora da atividade. Profa. estágio: a questão do erro sem uma proposta de melhora e sempre irmos até ele, essa relação não existe “troca”, só dependência. 6. conteúdo da escola Básica; normalmente profas. Regentes não seguem o currículo; alunos: 1 vez por semana é ineficaz para conhecer individualmente, só se tem a visão de grupo. As demais não vejo problemas corriqueiros.
G	Vejo grande dificuldade na relação universidade e escola básica. Geralmente as escolas são selecionadas em cima da hora, principalmente as públicas, somos levados a escolher, mas não livremente sendo imposto que num semestre faremos na privada outra na pública. A alternância dos professores de estágio, principalmente por alguns que demonstram desinteresse pela disciplina dificulta o processo.

7.A articulação teoria e prática vêm sendo tomadas como base fundante para a qualidade da formação de professores. Como você analisa a sua vivência de estágio curricular nessa perspectiva?

Sujeito	Resposta
A	Minha vivência de estágio curricular tem sido extremamente importante e rica de significados pois[sic] caso não tivesse contato com uma teoria tão bem apresentada, certamente minha experiência não teria sido tão significativa.

B	A prática observada é de extrema importância em nossa formação a teoria nos prepara e a prática nos impulsiona, através da observação podemos ter uma noção de que professor quero e devo ser, ou não devo ser.
C	A teoria e [sic] essencial para uma boa prática, quando estamos planejando uma sequência didática [sic] nosso pensamento já nos remete a teoria, afinal este estudante será capaz de que com esta atividade? Não existe prática sem teoria ou vise-versa[sic].
D	Partindo das aulas na universidade, percebo uma aproximação –significativa entre teoria e prática. A universidade impele à novas reflexões. Quanto a mim, requer-se um maior aprofundamento teórico e vivências de práticas (concretas).
E	A teoria é fundamental para a prática, porém, em minha vivência, a teoria não está sendo bem “mostrada” á [sic] mim, uma vez que alguns professores deixam a desejar.
F	É possível identificar em diferentes momentos á[sic] práxis. Ao realizar intervenções, automaticamente associamos a algo que vivenciamos, estudamos, observamos ou que nos foi dito.
G	É fundamental que ambas caminhem juntas. Foi importante e relevante ter uma bagagem teórica para que então no estágio fizessemos uma melhor análise e intervenções. Contribuiu para analisar, auxiliá-los e na regência.

8. Que sugestões você proporia para fortalecer a articulação teoria – prática no Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	Acredito que talvez, um dia destinado e realização de momento de estudos.
B	O estágio uma vez por semana fragmenta certos conhecimento, talvez[sic] em vez de várias semanas e uma vez por semana, juntar os dias em semanas consecutivas ex. 14 dias alternados tornariam se [sic] 2 semanas completas.
C	Oficinas pedagógicas em que os estudantes de pedagogia[sic] pudessem de alguma forma relacionar prática e teoria sem necessariamente estar relacionada ao estágio.
D	Maior tempo de vivência no ambiente escolar; priorizar situações e temas.
E	Uma relação maior com o professor supervisor, pois quando temos dúvidas em relação à teoria, a ausência do mesmo prejudica.
F	Estudo bibliográfico → roteiro do que observar → Estágio →relatar experiências vivenciadas →associá-las →interdisciplinariedade[sic] →por fim fundamentá-la em teorias.
G	Temos reuniões além da prática, talvez uma sugestão seria que houvesse um diálogo maior sobre a prática apontando teóricos que fossem condizentes com o interesse do estagiário, para que este pudesse aprofundar-se.

9. Como você avalia a partir de sua vivência no Estágio Curricular a relação Universidade e Escola Básica (local do seu estágio)?

Sujeito	Resposta
A	Na escola em que realizei estágio este semestre, a aprendizagem Foi[sic] maravilhosa no entanto possa destacar, que ao auxiliar os estudantes, algumas vezes eu me via em dificuldades[sic] para explicar alguns conteúdos para os pequenos.
B	No presente momento e nesse período a relação foi boa houve programação bem organizada por ambas.
C	Uma relação de parceria saudável[sic] e tranquila, pois ambas entendem que tem uma função formadora e são essenciais para os futuros profissionais da educação.
D	Relação amistosa e profícuo. Grande interesse e presença de supervisor no campo de estágio.

E	A articulação entre os dois está sendo positiva, pois não tive problemas em relação à Universidade ou a Escola Básica.
F	Escassa, só existe o acompanhamento da professora do estágio. As coordenadoras estão desatualizadas, a secretaria esta as escuras, os professores das diferentes disciplinas só escutam o que lhes é contado. Não existe iniciativa por parte de ambas instâncias.
G	A professora de estágio desse semestre tinha grande ligação com a instituição de ensino, porém essa relação não é tão perceptível com os demais integrantes da equipe pedagógica da universidade. Tanto que quando há dificuldade e recorre-se a coordenação, por exemplo, temos que detalhar a situação pois parecem não saber de nada relacionado a escola (indiferença).

10 Após a participação do curso de formação, como você analisa a Teoria da Hibridação Teoria X Prática na explicação e na interpretação de suas vivências de docência no Estágio Curricular? Se possível exemplifique a sua resposta com uma situação de sala de aula ocorrida no estágio.

Sujeito	Resposta
A	A Teoria da Hibridação Teoria X Prática ficou assim entendida: como sendo a de saber considerar a importância de que a teoria está indissociada da Prática[sic], ou seja, eu não posso enquanto formação considerar somente uma ou outra. É necessário entender toda toda teoria para então, saber aplica-la na prática. Um exemplo do que se aprende na teoria é o de encorajar o estudante a resolver problemas matemáticos a partir do concreto utilizando como exemplo algo que seja real para ele compreender. Isto foi o que fiz certo dia na sala do terceiro ano.
B	Não respondeu.
C	Irei citar a teoria do currículo para analisar a Teoria da hibridação. Este semestre estudamos as teorias do currículo e suas dimensões. No campo de estágio pude de certa maneira fazer esta hibridação [sic] pois a partir de teoria pós crítica que entende o sujeito através do seu contexto e respeitando sua diversidade consegui ir para sala de aula com estas aprendizagens olhando para as crianças e respeitando-as em toda a sua complexidade.
D	A teoria da Hibridação intenta a uma tomada de consciência dos métodos utilizados na prática docente (e de gestão). Pressupõe reconhecer o arcabouço conceitual e simbólico pessoal, a fim de ampliá-la segundo as experiências cotidianas e o conto inter pessoal [sic]. Contudo deve se tomar cuidado com um processo de “Hibridação” onde tenha a possibilidade de perder a identidade ou estruturas entelógicas [sic] que constituem o sujeito e o difere da realidade. Ler uma situação em sala de aula num momento de estágio, á luz da teoria da Hibridação exige maior aprofundamento teórico-leituras e discussões. Por isso me abstenho de referenciar uma situação, caso contrário, poderia incorrer no risco de equívocos de análise.
E	A teoria e a prática devem ser trabalhadas juntas, pois isso as fortalece. Em minha vivência do estágio, acredito que houve sim a hibridação Teoria X Prática. Em uma das minhas docências trabalhada em uma turma de 1º. Ano fundamental, trabalhei com o tema festa junina. Fiz a contextualização do tema e propus a brincadeira “Tomba latas”, onde cada lata tinha uma numeração. A brincadeira ficou livre para às crianças ,somente as direcionei para que realizassem a soma dos valores das latas que derrubavam. Ainda expliquei que a brincadeira havia sido confeccionada com materias recicláveis: caixa de leite vazia, pedrinhas, papel colorido e a bolinha feita com meias velhas. Em uma mesma atividade trabalhei a festa junina, a adição e o trabalho com materiais reciclados.
F	Acredito que no estágio a hibridação exista, no entanto, por vezes é descontínua: o professor inicia um assunto determinado e dá com pronto e acabado; não segue uma rotina e não associa as múltiplas linguagens ou as interdisciplina[sic]. Se pararmos para pensar em uma hibridação contínua é normalmente que realiza-se uma sequência didática ou um projeto que necessita de uma produto final.

G	<p>Percebo o estágio como proto hibridação seguida de contínua hibridação. Muitos estudantes não têm, contato com a sala de aula por isso quando iniciam o estágio estão começando a ter contato no ambiente. Após isso começam a demonstrar seus conhecimentos prévios, estabelecer nova relações de aprendizagem, ou seja entram numa contínua hibridação.</p> <p>Na sala de estágio os alunos sentavam-se em carteiras enfileiradas de difícil interação entre eles, mas sobretudo dos professores com eles, é um ato contínuo. Na minha aula propus o círculo e proporcionei uma visualização do material, diálogo e interação é algo novo para eles e para a professora da sala também então poderia ser considerado protohibridação[sic], o início de algo que pode se formar.</p> <p>Numa outra aula que pude dar, houve interferência de uma 3ª. pessoa (não era a profa. da sala, nem a do estágio). Ela inferiu barrando o diálogo e os questionamentos das crianças alegando que era bagunça e que seriam punidos. Considero o ato algo descontínuo, ou seja, descontínua hibridação.</p>
---	--

APÊNDICE L – TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO MISTO.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO / DOUTORADO
TESE: O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE HIBRIDAÇÃO TEORIA X PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA

TRANSCRIÇÃO QUESTIONÁRIO MISTO SUJEITOS: ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA - IES 4

1. Dados Acadêmicos:

Sujeito	Semestre que está cursando	Ano em iniciou o Curso	Componente de Estágio que está cursando	Turno	Idade	Sexo	Estado civil
A	4º.	2015	---	Manhã	18	F	Solteira
B	4º.	2015	Ensino Fund. I	Matutino	27	F	Casada
C	4º.	2015	---	Manhã	20	F	Solteira
D	4º. (2º.. Ano)	2015	---	Manhã	40	F	Casada
E	---	2015	---	---	43	F	Casada
F	---	---	---	---	---	---	---
G	4º.	(*)	---	---	18	M	Solteiro
H	4º.	2015	---	Manhã	20	F	Solteira
I	4º.	2015	Ensino F I	Manhã	18	F	Solteira
J	4º.	2015	Em. Fund. I	---	19	F	Solteira
K	4º.	2015	Fundamental I	Manhã	19	F	Solteira
L	4º.	2015	---	Manhã	21	F	Casada
M	2º.ano	2015	Fundamental I	Manhã	21	F	Solteira
N	4º.	2015	3º. ano	Manhã	25	F	Casada
O	4º.	2015	3º. ano	Manhã	25	F	Casada
P	---	---	---	---	---	---	----
Q	4º.	2015	---	Manhã	18	F	Solteiro
R	4º.	2015	Fund. 1	Manhã	19	F	-----
S	4º	2015	Fundamental	Manhã	19	F	Solteira

T	4º.	2015	2º. Ano Fund.	Manhã	33	F	Solteira (união estável)
U	2º	2015		Manhã	20	F	Solteira
V	4º	2015		Manhã	37	F	Casada
X	4º	2015	3º ano	Manhã	20	F	Solteira
Y	4º	2015		Manhã	19	F	Solteira
W	4º(2º ano)	2015	Ensino fundamental I	Manhã	26	F	Solteira
Z	4º	2015	Ensino Fund.	Manhã	22	F	Solteiro
AA	4º.	2015	3º.. ano	Manhã	24	F	Solteira
BB	4º.	2015	3º.. B	Manhã	19	F	Solteira
CC	2º.	2015	Ensino Fund.	Manhã	22	F	Solteira
DD	2º.	2016	Ensino Fund.	Manhã	21	F	Solteira
EE	4º	2015	Ensino Fund.	Manhã	20	F	Casada
FF	2º	2015	Ensino Fund.	Manhã	19	F	
GG	4º	2015	Ensino Fund.	Manhã	19	F	Solteira
HH	2º	2015		Manhã		F	Casada
II		2015			36	F	Noiva
JJ	4º	2015	3º ano	Manhã	18	F	Solteira
KK	2º	2015	3º ano	Manhã	39	F	Casada
LL	2º	2015			20	F	Casada

2. Experiência Profissional:

Sujeito	Trabalha		Qual trabalho desenvolve	Atuou na área de Educação		Nível de Ensino	Natureza do trabalho			
	SIM	NÃO		SIM	NÃO		Sala de aula	Gestão	Secretaria	Outra Especificar
A	X		----	X		Maternal e Pré 1	X			
B	X		-----	X		-----				
C	X		Estágio	X		Pré II, 3º.. ano	X			Auxiliar
D		X	Do lar	X		1º. Ano ao 5º.	X			Voluntário, apoio de alfabetização em Língua Portuguesa.
E	X		Secretária		X					
F	X		Estágio	X		Fundamental 1	X			

G	X		Estágio	X		Pré- escola / E. Fundamental	X			
H		X	---		X	---				
I	X		Auxiliar e tutoria	X		Ensino Fundamental I	X			
J		X	---	X		Educação Infantil	X			
K	X		Atendente Infantil	X		Educação Infantil	X			Maternal
L	X		Auxiliar de berçário	X		Educação Infantil	X			Berçário
M	X		Estagiária	X		Educação Infantil	X			
N	X		Estagiária		X					
O	X		Estágio Educação Infantil	X		Educação Infantil	X			Estagiaria
P		X			x					
Q	X		Estágio	X		Pré I e pré II	X			Auxiliar
R	X		Auxiliar	X		Educação Infantil				Biblioteca
S	X		Auxiliar de professora	X		Educação Infantil	X			
T		X		X		Pré	X			Estagiária
U		X		X		Educação Infantil	X			
V		X			X					
X	X			X		Educação Infantil e 2º ano				Professora Auxiliar
W	X		Estágio Auxiliar Pedagógico	X		Fundamental	X			Professora tutora
Y	X		Estágio remunerado em Ed. Infantil	X		Educação Infantil	X			
Z		X		X		Educação Infantil (berçário a preII)				
AA	X		Estagiária	X		1º. Ano , nível C	X			
BB	X		Auxiliary/ estagiária em escola	X		Estágio (Educação Infantil e Fundamental I)	X			
CC	X		Assistente Comercial		X					
DD	X		Auxiliar de professora	X		Ensino Fundamental 1	X		X	

EE	X		Auxiliar de professor	X		Ed. Infantil	X			
FF		X			X					
GG	X		Estagiário	X		Educação infantil	X			
HH		X		X		Ed. Infantil	X			
II	X		Telefonista		X					
JJ		X			X					
KK		X			X					
LL	X		Estagiária	X		Maternal II, Pré e Fundamental	X			

3. O Estágio Curricular vem atendendo as suas expectativas?

Sujeito	Sim	Não	Outra resposta	Justificativa:
A	x			Pois minhas expectativas eram diferentes das que tenho hoje, ou seja, foi além do [sic] eu imaginava, melhorando o meu pensamento e se tornando um aprendizado para levar no fundamento.
B	X			Minhas expectativas estão sendo atendidas, pois, tudo que é discutido em sala no decorrer, desses anos estão acontecendo no no[sic] meu estágio obrigatório.
C		X		Pois os profissionais se mostram incomodada com a minha presença e também se mostram desinteressadas quanto a área da educação.
D	X			A acolhida por parte da professora foi amistosa e pude esclarecer minhas possibilidades. E quando preciso de algum “feed-back” ou algo mais com prontidão sou ouvida. É uma escola média, de ensino municipalizado e 90% das crianças sabe ler e escrever com autonomia (3º. Ano), porém as dificuldades são grandes com relação dos alunos de inclusão, que nesse caso é de exclusão – idade, interatividade, abordagem, estrutura.
E			Médio	Sinto falta de algo.
F			Não totalmente.	Algumas coisas consigo aprender e desenvolver no estágio, porém, outras e mais importantes há muita dificuldade. Não tenho a possibilidade de interagir com os alunos, não sei o que eu posso e devo fazer e o que não posso. A professora é mais perdida do que eu e não faz a mínima ideia do que eu tenho que fazer simplesmente me acomoda no fundo da sala.
G			Infelizmente não	Desde o primeiro estágio no CMEI a organização pedagógica das instituições de ensino tem sido diferente do que eu imaginava. Percebo nas salas onde fiquei uma grande insatisfação[sic] e falta de vontade de estar ali por parte dos docentes, algo que muito me intristece[sic]
H		X		Pois existe muita falta de apoio nas escolas. Acredito que o estágio seria a práticas das teorias, mas na maioria das vezes o que aprendemos na

				universidade não tem servido como suporte para a atuação no estágio.
I				O Estágio curricular tem os prós e contras, mas de maneira geral sim ele vem atendendo. Estou aprendendo muito com a prática da professora regente, que relaciona o conteúdo com a vivência do aluno e deixa ele no centro do aprendizado.
J				Como já realizei o magistério e fiz observações participativas, as expectativas do estágio atual já eram esperadas. Vivenciei observações que vivencio atualmente no qual me deixa desanimada, pois mostra que o ensino não mudou e que a aprendizagem escassa continua.
K		X		Quando iniciei o estágio esse ano, tinha grandes expectativas. Já trabalho com a Educação Infantil, e tinha curiosidade e interesse em turmas do ensino Fundamental. Infelizmente o estágio não atendeu as minhas expectativas, ou melhor dizendo, não fui bem recebida pela professora e nem pela gestão escolar. Fico triste, pois não tenho ânimo mais de ir ao estágio, o que acaba sendo uma coisa feita somente por obrigação
L	X			Pois orienta nossas práticas e como agir em diferentes casos que possam nos ocorrer.
M	X			O estágio Curricular é uma oportunidade dada para que possamos aprender, as vezes positivamente ou negativamente. Gosto do local onde faço estágio, a professora me trata bem, trata bem os alunos. Ela tem domínio de turma, tem paciência, traz a teoria e a prática para dentro da sala de aula. Estou aprendendo bastante.
N		X		A forma que está organizado o estágio na Universidade não supri as necessidades e a demanda do aluno, temos apenas 1 professora supervisora para 50 alunos. Na permanência de estágio surge muitas dúvidas que precisamos relatar para professora e não conseguimos pois e apenas 1 supervisora.
O		X		O estágio curricular não atende minhas expectativas. Por acontecer uma vez por mês, não é possível observar mais a fundo as crianças nem criar uma relação de confiança com elas o que prejudica muito na hora de fazer planejamento e “dar uma aula”. Sinceramente, me sinto insegura como essas questões e o estágio acaba sendo frustrante.
P			Parcialmente	No estágio observamos mais o que não fazer do que o que fazer.
Q		X		Pois os professores regentes não valorizam a presença do estagiário, se é aprendido muito mais o que não fazer do que o que deve ser feito. Gostaria de poder vivenciar a sala de aula, não ficar cortando papel durante 4 horas
R		X		Mesmo vivenciando um pouco da rotina escolar, é uma realidade totalmente diferente, pois em 1º. Lugar , não vejo realmente como é a rotina , e em 2º. Lugar, não trabalho em escola pública, dessa forma fugindo do meio em que vivo.
S		X		Não justificou.

T			Apenas em partes.	Pois não tenho oportunidades dentro da sala de aula, fico apenas observando, dando apoio aos alunos que apresentam mais dificuldades, fazendo recortes. Tento não ficar parada, porém não posso fazer muitas coisas sem o apoio da professora regente.
U				A disciplina de estágio curricular na universidade traz um grande diferencial. Sempre há apoio e supervisão necessários, todavia quando estamos em campo aquilo que vemos na teoria não é presente nas práticas realizadas pelas professoras e pela equipe pedagógica. Além do mais, enquanto estagiárias esperamos que as pessoas sejam receptivas, que dêem[<i>sic</i>] espaço e voz, mas infelizmente a situação é contrária.
V		X		A minha presença incomoda a professora, ela não pede nada de útil para ajudar. E com isso não aprendo nada. Por se tratar de ir para o campo em[<i>sic</i>] 15 em 15 dias não consigo nem gravar os nomes dos alunos.
X		X		Quando entramos na faculdade, criamos muitas expectativas, pensando que toda a teoria vista em sala de aula é colocada em prática nas escolas. Mas, não acontece nada disso, as práticas são outras, chamadas de tradicionais. Isso me decepciona.
W	X			Tanto experiências boas, quanto ruins
Y		X		Porque não possibilita criar vínculo com a turma e acompanhar seu desenvolvimento.
Z			Atualmente o Estágio Curricular vem atendendo as[<i>sic</i>] minhas expectativas	Atualmente o Estágio Curricular vem atendendo as[<i>sic</i>] minhas expectativas não de forma tão satisfatória como deveria. Porém sei que tenho culpa por está[<i>sic</i>] “desilusão” que vem ocorrendo neste ano letivo.
AA	X			Na questão formatura, colocando em prática não.
BB			Muitas vezes sim.	Por conta do que eu aprendo com sala com os professores e também com os alunos. Mas muitas vezes não, pois deixam que exercer propostas que valorizem mau olhar quanto estagiária, para seguir na carreira que escolhi, como atividades, reuniões, projetos e outros.
CC		X		Pois na turma que estou não tenho oportunidade de desenvolver qualquer atividade, ou até mesmo observar a turma em geral, auxiliando um aluno específico e isso não contribui positivamente para a minha formação.
DD		X		Pois na sala de aula eu não consigo desenvolver nenhuma atividade que ajude na minha formação dentro de sala.
EE	X			Pois tudo aquilo que foi dito em sala de aula por meio do professor, estou encontrando em campo.
FF	X			Diferente das minhas colegas meu estágio é bem legal. A professora sempre me dá várias oportunidades.
GG	X			Estou tendo uma experiência positiva da escola como da professora a escola dispõem (<i>sic</i>) variedades de materiais para as crianças a

				professora (sic) trabalha não só com o teórico mas com o lúdico também e com atividades práticas.
HH	X			De uma certa maneira. Na minha opinião é pouco tempo para eu me desenvolver ao longo do ano com os alunos.
II			Mais ou menos.	Pois no início do estágio quase não tenho oportunidade, se eu não ofereço ajudar as professoras me colocam apenas para observar a turma.
JJ		X		No meu estágio não faço nada e quando vou auxiliar os alunos com mais dificuldade, a professora não “deixa” (sic).
KK		X		Infelizmente, não temos oportunidades de colocar em prática, o que aprendemos na teoria. Estagiário,(sic) não é bem vindo em sala de aula.
LL		X		Há algumas implicações que afetam, pois não há respeito com estagiários, e obrigam a fazer trabalhos que não é minha função, como ser tutora de uma criança autista.

4. Qual (is) disciplina(s) do currículo proposto para o Curso vem contribuindo para a realização do seu estágio curricular?

Sujeito	Componente Curricular	Justificativas
A	Psicologia da educação[sic] e alfabetização e letramento[sic]. Conteúdos da Língua Portuguesa	Porque devemos levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, para aplicar alguma atividade e conseguimos[sic] também entender qual o estágio de desenvolvimento a criança está, para entender melhor o que se passa na cabeça dos alunos. E conteúdos da Língua Portuguesa, precisamos valorizar a oralidade das crianças
B	Alfabetização e Letramento.	Pois, as práticas realizadas em sala de aula ocorreu no campo ao qual eu realizo o meu estágio.
C	Alfabetização e Letramento. Psicologia da Educação.	Por mais que eu não consiga colocar em prática no estágio as disciplinas de alfabetização e letramento e psicologia da educação[sic], nos da base para perceber situações em sala de aula.
D	Alfabetização e Letramento. Psicologia. Antropologia – Sociologia. Filosofia	Pela leitura dos conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula vejo a aplicação e o retorno. Psicologia - como se dá a construção e a consolidação (ou não) do conhecimento. Antropologia – Sociologia - Pela leitura específica da sociedade e do indivíduo. Filosofia - Pela conscientização ética e política REAL que devo ter.
E	Psicologia. Alfabetização e Letramento. Matemática. Língua Portuguesa.	Acredito que todas as outras de alguma maneira trazem contribuições.

F	Alfabetização e letramento[sic]. psicologia [sic] fundamentos da educação[sic] antropologia[sic] filosofia e ética [sic]	Essas disciplinas me ajudam em relação a posição que devo ter em algumas situações que podem e ocorrem no estágio. Consigo visualizar erros para não cometer futuramente, consigo também entender o que ocorre e porque ocorre tudo.
G	Matemática, História, Alfabetização.	De certa forma todas as matérias contribuem para uma melhor eficácia[sic] do estágio. Mas as materias[sic] em que mas[sic] me apoio para o estágio, são as matérias[sic] de conteúdos específicos como matemática, história, etc. E sem dúvidas a matéria de alfabetização.
H	Alfabetização e Letramento	Pois é a disciplina que apresenta mais a vivência sala de aula. Faz com que o universitário aprenda metodologia mesmo não atuando em uma sala de aula. Além de conhecer aprendizagens para a prática.
I	Alfabetização e Letramento	Pois é nessa disciplina que tratamos de assuntos e conteúdos relacionados ao ano (3º.) que estou realizando.
J	Alfabetização e Letramento	A disciplina que contribui é a “Alfabetização e Letramento”, na qual trazemos nossas experiências do estágio para a discussão e debate em sala
K	Psicologia da educação; Metodologias, Fundamentos.	Acredito que todas as disciplinas. Desde a parte psicológica, que aprendemos com a psicologia da educação[sic] até as metodologias. Fundamentas entre outras Criamos um olhar diferenciado para as crianças, a partir do momento em que aprendemos a enxergar sua realidade o que contribui para obtermos um excelente trabalho com elas.
L	Psicologia da educação; alfabetização e letramento [sic].	A psicologia nos orienta sobre como o aluno pode aprender e seu comportamento em relação ao aprendizado já a alfabetização e letramento nos dá fundamento certos e uma fundamentação para aplicar as atividades e que os alunos possam compreender e aprender.
M	Psicologia de Educação Infantil; Fundamentos da Educação; Alfabetização.	Ano passado tínhamos Psicologia de Educação Infantil e Fundamentos da Educação e como fazíamos estágio curricular na Educação Infantil, eu conseguia ver o que a professora passava em sala no estágio. A matéria de Alfabetização também tem contribuído muito para a minha formação.
N	Todas.	Em geral todas as disciplinas me ajuda quando faço o estágio. Os professores sempre relacionam e dão sugestões de como fazer no estágio obrigatório, então

		isso e[sic] legal pois todas as matérias correlacionam com o estágio.
O		As disciplinas do currículo[sic] do curso de pedagogia[sic] auxiliam não só no estágio como no nosso modo de enxergar o mundo e a educação. Porém, sinto que é necessária haver mais aulas lúdicas para aprendermos a usar isso em sala, como: músicas, jogos e brincadeiras, pois o estágio não está baseado só em coisas teóricas, as crianças precisam de ludicidade e nós também.
P	Alfabetização.	A disciplina de Alfabetização, porém ainda não é suficiente pois são apenas duas aulas semanais que faz com que sejam mais aulas teóricas do que práticas.
Q	Psicologia da educação [sic] Alfabetização e Letramento	Pois são onde consigo identificar em que estágio os alunos estão e saber onde e como deveria-se[sic] atuar para a melhoria
R	Alfabetização e Letramento, Conteúdos do Ensino da Língua Portuguesa e do Ensino da Matemática	Não justificou.
S	Fundamento da educação, psicologia, estágio supervisionado.	Não justificou.
T	Alfabetização e Letramento Psicologia da educação [sic]	Que tornam a compreensão sobre o aprendizado muito mais completa.
U	Psicologia da educação (cursada no 1º período); Alfabetização e Letramento; Antropologia; Sociologia da Educação; Educação Infantil: Práticas Pedagógicas; fundamentos da Educação: Perspectiva Filosófica	Não justificou.
V	Alfabetização e Letramento.	É onde nós conseguimos identificar bastante em sala de aula.
X	Psicologia da Educação e Alfabetização e letramento	Pois, mostra o que se passa com os alunos, assim, nos auxiliando com nossas práticas.
W	Todas	Cada uma relacionada a um diferente contexto.
Y	Psicologia e Alfabetização	Não justificou.
Z	Todas	Todas as disciplinas tem[sic] contribuindo[sic] para a realização do estágio. No estágio muitas vezes conseguimos analisar e reconhecer situações abordadas em sala de aula (faculdade) e “aplicar” no estágio.
AA	Sociologia e psicologia [sic]	Permitindo um olhar de análise e reflexão sobre diferentes situações vivenciadas.
BB	Sociologia, filosofia psicologia, alfabetização /português/ matemática.	As matérias específicas para o ensino alfabetizador das crianças como a matemática, português e também as fundamentações da educação na história da sociedade, como a sociologia, filosofia psicologia em si também.

CC	Alfabetização e Letramento. Psicologia da Educação.	Pois nessas disciplinas conseguimos verificar e analisar situações reais, não ficando superficial com o que vemos .
DD	Alfabetização e Letramento. Psicologia da Educação.	Essas disciplinas contribui (sic) para o estágio, pois nos colocam de frente com a realidade que encontramos dentro da sala de aula
EE	Alfabetização e letramento.	Não justificou.
FF	Português e matemática.	É bem no dia que eu vou ao estágio a prof (sic) usa essas duas matérias.
GG	Alfabetização e letramento, Psicologia da educação, Antropologia, Práticas pedagógicas.	Não justificou.
HH	Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, matemática, Raciocínio Lógico.	Não justificou.
II	Alfabetização e letramento e a matéria de psicologia	Ajudou bastante.
JJ	Alfabetização e Letramento; psicologia da Educação.	Alfabetização e Letramento, pois a minha profª dá várias dicas, que eu tento utilizar no estágio. Psicologia da Educação, para compreender os nossos alunos.
KK	Sociologia; Alfabetização e Letramento.	Sociologia – respeitar o direito do próximo e o meu. Alfabetização e Letramento – a base de ensino.
LL	Todas	Pois vêm ensinando de qual maneira se é correto ensinar, como devemos agir, e de qual maneira não devemos atuar.

5.Quais foram as aprendizagens mais significativas que você construiu no espaço do Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	O olhar do professor diante do aluno, levando em conta qual situação escolar e pessoal, este aluno está? Quem faz a diferença em uma escola é o professor, precisando estar atento na sua prática.
B	A relação de estagiário, professora, alunos o que fazer o que não fazer quando eu trabalhar na área da educação.
C	Não respondeu.
D	Em meu primeiro contato com o estágio (1º. Ano) infelizmente aprendi como não proceder. Hoje, admiro a organização e a disciplina coerente da professora (não perfeição, mas coerência) a aplicação a empatia com os alunos e o resultado disso. Vejo também a firmeza excessiva em sala, e nesse caso, eu discordo.
E	Conhecimento do contexto escolar. Dificuldade a enfrentar.
F	Que há grandes diferenças entre escola particular e pública, regiões, classe social, e que isso afeta muito na educação das crianças. Consegui ampliar minha visão para o mundo da educação e a começar ter visões críticas.
G	Apesar de muitas coisas negativas acontecerem, busco sempre extrair o que pode ser útil para minha formação. No meu estágio percebe-se uma falta de afeto entre professores e alunos. Penso que o fato de presenciais tal falta desperta[sic] em mim o desejo de criar vínculos com meus alunos.

H	A aprendizagem mais signitiva[sic] que construiu no espaço do estágio, foi um olhar para os alunos com outros olhos. Buscando sempre compreender as dificuldades que o cercam da mesma forma a superação dessas barreiras.
I	Que a criança aprende de diversas formas e que o aprendizado pode ser sim de forma mais lúdica e ligada à criança que ela aprende brincando e colocando a “mão na massa”.
J	A partir das aulas da Universidade, vejo o que “não aprender” no estágio. Mas a aprendizagem que foi mais significativa é quando a professora não usa seu tom de voz para intimidar os alunos; A outra aprendizagem seria que a professora coloca o aluno como ator principal nas atividades.
K	Não tive uma boa recepção na escola como já havia dito, porém o trabalho da professora com as crianças é ótimo. Tentando olhar por este lado positivo, aprendi, como aplicar atividades, o que temos que abordar em determinadas assuntos, que façam sentido para as crianças instigando-as a querer mais.
L	Que cada aluno tem seu tempo na aprendizagem. Que nem todos aprendem da mesma forma, que devem ser utilizados meios diferenciados em uma explicação, pois explicando de uma só forma, pode que[sic] alguns não compreenda.
M	Acho que o principal seria perder o medo de dar aula, perder o medo de quando em assumir uma turma depois de terminar o curso. Aprendi que se primeiramente eu tive fazendo aquilo com o meu coração, colocar em pratica[sic] o que eu aprendi, não precisarei ter medo algum. Também acho que aprendi a sempre conciliar teoria e pratica[sic] e sempre colocando o aluno em primeiro plano.
N	Como é importante ter a teoria na prática, o que não podemos fazer com professora. E que existe esperança na educação brasileira pois existe professores que ainda tem amor pela profissão.
O	As aprendizagens mais significativas ocorreram no CMEI no ano passado, com as professoras da Ed. Infantil. Pude aprender muitas formas de lidar com as crianças sem desrespeitar o espaço delas, aprendi que é possível fazer a diferença mesmo com o orçamento apertado e muitas músicas diferentes. No estágio desse ano no Fundamental, só aprendi a reclamar dos alunos, dos pais e da escola, o que com certeza não será um aprendizado que eu vou querer usar na minha carreira.
P	As aprendizagens significativas no espaço do estágio são aquelas atividades e novas metodologias que “alguns” professores colocam em prática.
Q	O que não ser.
R	Que a paciência é fundamental para ensinar , e controlar a turma.
S	Aprender a ouvir e a se colocar no lugar dos alunos (RESPEITO)
T	Que cada criança tem um ritmo particular de aprendizado, que a evolução intelectual do aluno depende do trabalho do professor.
U	Até agora, em dois anos nada. A não ser, não me tornar uma professora rabugenta e amarga.
X	Não respondeu.
W	A relação professor/aluno, o acompanhamento do desenvolvimento de aprendizado da turma.
Y	Mudar o ambiente de sala de aula.
Z	Maior aprendizagem que conclui[sic], é o quão[sic] importante é o relacionamento professor/aluno e a confiança professor/estagiário.
AA	Nenhuma.
BB	A forma como o professor ensina, propões, provoca (curiosidade), discute, emprego[sic], aplica o conteúdo/matéria que será dada, contribuindo p/ a melhor aprendizagem da criança.
CC	Um dos pontos positivos que observei é que a professora escreve de duas formas no quadro (letra cursiva e de forma), para os alunos que ainda tem dificuldades.
DD	Um dos aprendizados mais significativos é que a professora consegue fazer atividades lúdicas com as crianças.

EE	Relação do professor, à (sic) desenvolver atividades, com o intuito de instigar seus alunos ao conhecimento passado. Aprendizagem negativa, com relação aos alunos com dificuldades na aprendizagem.
FF	Ter paciência e dar mais oportunidades para os alunos que tem dificuldade.
GG	Trabalhar com diversidades com materiais lúdicos e apoiar o aluno a criança (sic) prestar atenção para ver onde esta (sic) a dificuldade dele.
HH	Ter olhar para as dificuldades e saber lidar com crianças que menosprezam o estagiário, saber lidar com a sala de aula.
II	Auxiliando as crianças nas atividades fazendo com que eles entendem (sic) algumas coisas que eles achavam ser muito difícil (sic).
JJ	Respeitar o tempo de aprendizado das crianças, pois é isso que a profª do meu estágio não faz.
KK	A não agir como a atual professora. Porém, acredito que falta cursos de reciclagem para as mesmas, para que lembrem o porquê, escolheram a profissão de pedagogia.
LL	Apreendi como não tratar os estagiários (de modo esnóbe[sic]), e de como se posicionar em meio as salas de aula.

6. Qual(is) as dificuldade(s) que você vem encontrando no espaço do Estágio Curricular? Assinale as alternativas em uma escala graduada de intensidade de 0 a 10 - sendo (0) para nenhuma ocorrência (1) para o mais intenso e (10) menos intenso -.

Sujeito	com os alunos	com o professor regente	com professor de estágio	com os gestores da escola	com as famílias	com o planejamento de aula	com conteúdos de escola básica	com o uso de tecnologias	Com a relação universidade-escola	com o tempo para o estágio	outro
A	10	0	0	10	0	0	0	0	0	10	
B	0	0	0	10	0	0	10	---	----	1	
C	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	
D	0	0	0	6	0	8	0	8	6	5	
E	8	8	9	8	0	0	9	0	0	0	
F	1	10	1	0	0	0	10	0	0	0	
G	8	1	9	3	0	2	1	0	7	0	
H	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	
I	0	0	0	10	0	0	0	0	0	0	
J	0	0	0	0	0	0	10	1	0	0	
K	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	
L	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	
M	9	10	9	9	0	8	8	8	8	9	5
N	10	10	0	0	0	10	0	0	1	1	1

O	0	0	10	0	0	1	10	0	10	1	
P	10	1	9	1	1	1	7	6	3	2	
Q	0	10	0	0	0	0	0	10	0	10	
R	--	--	--	--	--	--	--	x	--	x	
S	5	8	0	8	2	2	2		1	2	4
T	6	9	1	8	2	7	6	5	4	3	1 0
U	6	6	9	4	0	5	6	8	8	10	
V	0	8	8	3	0	0	5	0	10	0	
X	1	10	1	0	0	0	1	0	0	1	
W	10	0	0	0	0	0	10	1	1	1	
Y	2	8	10	8	0	8	0	0	0	3	
Z	0	0	0	0	0	7	4	4	0	0	
AA	0	10	0	0	0	0	1	1	1	1	
BB	0	0	10	10	0	1	1	0	0	1	
CC	7	4	10	9	0	0	7	0	0	3	
DD	7	4	10	9	0	0	6	0	0		3
EE	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1 0
FF	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
GG	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
HH	5	0	0	0	0	3	0	0	0		1
II	0	9	0	0	0	0	1	0	0	0	
JJ	9	7	0	8	0	7	4	0	5	5	
KK			1								
LL		X									

Sujeito	Justificativa
A	Meu problema com aluno é que tem um autista na sala de aula e sempre tento me aproximar dele, para conversar e ajudar. Não conheço quase ninguém da equipe pedagógica da escola, apenas a Vice-Diretora. Acho que passamos pouco tempo no estágio, poderíamos ir mais dias.
B	Não justificou.
C	Não justificou.
D	Falta de receptividade por parte dos gestores (direção e secretaria). Dificuldades próprias com planejamento de aula. Dificuldades próprias com uso de tecnologia. Falta de relação (em alguns casos) de teoria e prática. Tempo reduzido, e pela importância que tem deve ser maior.
E	Não justificou.

F	Falta de compromisso de parte da professora regente, pois eu peço a ajuda dele e ela parece não ligar, acha que não é algo sério e deixa de lado. Exemplo: preciso que me envie um e-mail com os conteúdos que posso utilizar na docência, e todo vez eu pergunto sobre ela me fala: “vou mandar, achei que não vinha”.
G	Minha relação com os alunos é extremamente tranquilo minha maior dificuldade é a relação com a professora, que não me vê como um profissional da educação.
H	O problema maior seria com os gestores da escola em relação ao atendimento do estágio.
I	A dificuldade de intensidade baixa que encontrei foi com a diretora que não trata muito bem os estagiários e não conversa conosco.
J	Vamos ao estágio quinzenalmente e todas as vezes que fui não presenciei o uso da tecnologia com recurso de aprendizagem; Falta recursos lúdicos no planejamento de aula, as aulas são monótonas e sempre iguais.
K	Tenho uma ótima convivência com os alunos, porém não tenho como a professora e a gestão escolar. Me sinto invisível no meu período de estágio, pois nem meu nome sabem. Procuro tentar observar ao máximo as crianças, já que permaneço as 4hrs sentada sem atividade alguma. Minha interação com as crianças, me motiva a continuar.
L	O professor direciona atividades como corrigir cadernos e separar atividades em pastas.
M	Em relação aos alunos, professor regente com o professor de estagio[sic] e gestores tenho uma relação muito boa, com dissibilidade[sic] a todos. Com as famílias eu coloquei 0 porque não tenho contato algum. Com o tempo de estágio coloquei 5 pq podíamos ir mais vezes.
N	A universidade deveria nos aproximar mais da escola, o tempo de 15 em 15 dias é muito longo, todas as vezes que chego no local de estágio tenho que me apresentar pois já me esqueceram.
O	Não justificou.
P	Sem dúvida, a maior dificuldade é com o professor regente e com os gestores da escola, pelo fato de não darem importância para o Estágio Curricular.
Q	Minha relação com os alunos é boa, apesar deles não estarem ligando e apesar de ver as falhas da professora regente não expondo para ela assim, mantendo uma boa relação.
R	Muitas vezes o conteúdo é básico demais, atrapalhando, e o tempo de estágio é muito para pouca coisa, acaba ficando chato, já que existe uma resistência em relação co[sic] ter um estagiário.
S	Falta a interação e a vontade do professor regente do estágio para nos auxiliar.
T	Temos pouco contato com os alunos no estágio curricular, não conseguimos conhecê-los e fica complicado encontrar harmonia para dar uma única aula, que esses alunos não nos veem como professores.
U	Não justificou.
V	No dia que eu faço estágio não tenho proveito nenhum. Tenho uma sensação de desespero quando é para ir para campo.
X	Não justificou.
W	Não justificou.
Y	Não justificou.
Z	O estágio não é um problema, as[sic] vezes não concordamos com a política da escola e a forma que a professora desenvolve a aprendizagem com o aluno.
AA	A teoria nos passada em sala de aula. A Universidade positivo[sic] propõe uma educação libertária, todavia, no positivo junior[sic] (Educação Infantil) formamos a criança para o trabalho (palavras da coordenação).
BB	Conteúdos de escola básica : falta de materiais para todos os alunos (livros). Planejamento: falta de “visto” (nós estagiárias muitas vezes não conseguimos ver, verificar, saber o que será dado).

	Tempo p/estágio: muito tempo p/ quem não aproveito[sic] e pouco p/ quem aproveita.
CC	Não justificou.
DD	Não justificou.
EE	Dificuldade relacionada, ao planejamento voltado aos alunos com dificuldade, exemplo: aquele que já está “retido”. Vejo que, por esse mesmo já é considerado “reprovado por competência”, é deixado de lado, seu desempenho, perante a aprendizagem.
FF	Não justificou.
GG	Não justificou.
HH	Pouco tempo em sala de aula sendo que a prática insuficiente no mínimo 1 vez por semana, e as aulas de estágio deveria (sic) ser virtual. Pouco tempo para conseguir criar laços dentro de sala e como dar aula numa sala que você vai pouco (15 dias)?
II	Dificuldades tenho visto que (sic) alguns professores andam insatisfeitos e cansados. Falta criatividade para que as crianças se prenda(sic) ao conteúdo em sala.
JJ	O desenvolvimento das atividades proposto pela profª no estágio é muito básico, ela não utiliza a criatividade e não houve (sic) os alunos.
KK	A professora vem com seu plano de aula pronto e não nos dá oportunidade alguma. Nos deixando apenas, cumprir horas.
LL	Como já havia citado os professores não valorizam (nós) estagiários, poderíamos[sic] ajudar mais, aprender mais entre outros.

7.A articulação teoria e prática vêm sendo tomadas como base fundante para a qualidade da formação de professores. Como você analisa a sua vivência de estágio curricular nessa perspectiva?

Sujeito	Resposta
A	Nem todos os professores fazem a relação teoria e prática, precisa melhorar isso em algumas universidades que estão formando novos professores. No estágio a professora aplica a teoria e prática, porém não é suficiente, precisando melhorar.
B	Minha análise é: na universidade temos uma ótima base, teoria e prática, mas no campo do Estágio não temos tempo para aplicar nossas aprendizagens. O que eu quis dizer de teoria e prática[sic] é que a professora de supervisão nos dá um bom encaminhamento, boas aulas, práticas na universidade.
C	Mesmo tendo o estágio para estabelecer a teoria na prática, não estou conseguindo aplicar no estágio, pois a professora[sic] em sala se mostrar sempre desinteressado[sic] com as minhas sugestões.
D	Como estagiária, pode ser que o meu olhar seja ingênuo, mas creio que se o que nós aprendemos em sala de aula for “vivido” e realizado na síntese, a Educação seria o que se propõe a ser: a força motriz das nações. Se o aprendizado for desejado o ensino planejado, a qualidade no trabalho do professor será consequência.
E	Boa. Mas acredito que deveria diminuir a distância do estagiários com a sala de aula, ou seja, sinto falta de algo incentivador, talvez[sic] de algum projeto.
F	Que não há prática da teoria, as professoras são uma coisa durante a formação e outra depois não praticando nada do que aprenderam.
G	Muito eficaz o sistema da Universidade[sic] concilia as matérias da grade com o ano de ensino para estágio. Isso possibilita que possamos aplicar o que estamos aprendendo.
H	Não. Pois no estágio minhas funções são mínimas[sic]. O que não permite a união da teoria e prática.

I	Sabemos que teoria é diferente da prática mais elas são interligadas e precisam andar juntas para obtenção de resultados. A professora faz uso dessa junção.
J	Durante a minha vivência no estágio curricular não vejo a articulação da teoria com a prática, pois sempre que vou ao ambiente escolar as aulas são da mesma forma o único recurso que é utilizado são os livros e o quadro.
K	A professora regente da turma, tem um ótimo trabalho teórico com as crianças, mas deixa a desejar na prática. Sinto as crianças um pouco perdidas por este motivo, pois vejo pouco perdidas por este motivo, pois vejo pouco trabalho prático, principalmente com outros materiais, sendo somente utilizado todas as aulas o caderno, o que faz com que as crianças percam o interesse.
L	Não tenho oportunidade para realizar ou aplicar o que tenho apreendido na universidade no estágio.
M	Ano passado quando fiz estágio em um CMEI a teoria e pratica[sic] estavam bem longe. Agora no estagio[sic] no fundamental I, consigo ver bem a realidade da teoria e pratica pela parte do professor.
N	E[sic] importante essa aliança entre a teoria e a prática, o que pude observar no estágio que muitas vezes o professor está com uma demanda alta (sobrecarregado) o que faz que ele esqueça da teoria, a quantidade de aluno na sala e a falta de auxiliar facilita que o professor não utilize a teoria.
O	A articulação teoria e prática não está contribuindo com a minha formação, aprendam[sic] mais coisas ditas como 'faça o que eu digo e não o que eu faço' do que o que realmente poderia contribuir para a formação.
P	Essa vivência nem sempre é efetiva. Na Universidade temos o contato com a teoria, mas no campo de estágio, a teoria acaba sendo deixada de lado.
Q	Por mais que tenhamos o estágio curricular para relacionar prática e teoria, o espaço de 15 em 15 dias não é suficiente para relacionar pois contando as aulas adicionais e o tempo gasto somente para acalmar a turma vivenciamos pouco.
R	Acredito que não aconteça já que o professor quer é mais se ver com todos os objetivos terminados o quanto antes.
S	Existe sim a articulação da teoria e prática, porém ainda a teoria tem sido mais presente.
T	Temos toda a teoria porém não temos oportunidade de colocá-la em prática.
U	Diante da minha vivência em campo, vejo muito conteúdo e pouca relação com a prática e teoria. Quando a teoria fala que é preciso partir do contexto do aluno para expor um conteúdo, o que é visto é totalmente o oposto, bem como os conteúdos não são interligados, isto é, não há interdisciplinariedade[sic].
V	Não respondeu
X	Não respondeu.
W	Em relação ao estágio deste ano (2º ano) tenho expectativas[sic] positivas, e grande parte do conteúdo estudado (teoria)eu consigo colocar em prática no campo de estágio
Y	Há pouca interação com a turma, por isso a prática é deficiente.
Z	Infelizmente no estágio mas[sic] observamos do que agimos. não[sic] que ele venha com está[sic] função , porém muitas vezes não é dada a autonomia necessaria[sic] para o estagiário aplicar a prática.
AA	Não são articuladas principalmente em escolas públicas, as docentes apenas aplicam matéria , sem procurar outras maneiras lúdicas para desenvolver a aula com seus alunos.
BB	Para que possamos reproduzir em sala de aula o que aprendemos no curso de Pedagogia de forma que a interação da matéria com a prática seja harmoniosa[sic]..
CC	Há uma dificuldade "teoria-prática", pois não tenho oportunidade de interação com a turma.
DD	Existe uma dificuldade na teoria-prática, pois eu não tenho muita interação com a turma.

EE	Analiso de forma contextual, em relação à teoria muito válida, pois aquilo que o curso nos apresenta, é “passado” em sala. Porém a forma relacionada na prática, ou seja como o professor apresenta de forma verbal, está a desejar.
FF	Nem tudo que se aplica na teoria vai dar certo na prática.
GG	Com a prática do que se trabalha na teoria faz com o que (sic) o aluno aprimore melhor as idéias (sic) anplie (sic) o conhecimento as melhorias (sic) de cada fugindo do so teoria (sic)
HH	Acho muito importante o estágio porém (sic) é insuficiente o tempo dele. É muito gratificante você ver na prática o que foi passado na teoria.
II	Estou gostando pois tenho a chance de viver o que realmente é uma escola, por em prática o que aprendo. Saber que posso contribuir em alguma coisa para melhorar já me engrandece como pessoa.
JJ	Na perspectiva de união da teoria e prática, conseguimos isso, pois o que vivenciamos em sala, podemos observar se ocorre no estágio. Mas não interagimos diretamente com a turma.
KK	Este é o segundo ano de estágio e acontece igual ao anterior. Somos vistas como apenas uma obrigação de quinze em quinze dias. Não podemos ajudar e sim ficar quieto no fundo da sala, apenas observando.
LL	Analiso tudo que os professores fazem, guardo recordações boas, e descarto as ruins, para quando eu me formar ser uma professora ótima que todos vam[sic] se lembrar.

8. Que sugestões você proporia para fortalecer a articulação teoria – prática no Estágio Curricular?

Sujeito	Resposta
A	Mais atividades no contexto do aluno, atividades que façam sentido para este aluno, tornando o aprendizado melhor.
B	A auto-avaliação. Cada professor deve se auto-avaliar, por meio de filmagem, áudios, ou alguém, um adulto de preferência uma pessoa da área da educação que possa avaliar, para que haja reflexão nas boas e nas práticas que não são tão boas e articuladas. Pois, por meio dessa reflexão o professor poderá achar, algumas maneiras, formas de melhorar gradativamente na área atuante.
C	O docente devia mostrar até onde o estagiário pode atuar e não só fazer as atividades que sobram.
D	Difícil, pois acredito que é algo pessoal. Talvez, se tivéssemos nossas experiências em estágio filmadas e pudessemos[sic] debater em sala com outros colegas sobre como/ o que/ e o não fazer, traria clareza sobre nós mesmos.
E	Projetos tanto dentro de sala de aula (estágio), como fora.
F	Praticar o que aprendemos, por exemplo, aprender a aplicar uma atividade e pedir uma oportunidade de aplicar em pelo menos um aluno para consolidar esse conhecimento sobre aplicar a atividade e ver o que pode, não pode e como fazer.
G	Esse sistema de estágios[sic] segundo a grade do ano, deveria ser aplicada em todas as universidades.
H	Uma participação mas[sic] efetivada do estagiário permitindo que este participe de mas[sic] atividades que são destinadas ao professor. Essas atividades no caso contibuiram[sic] para a articulação teoria-prática.
I	Quebrar alguns paradigmas que temos sobre prática, e realizar a prática efetiva.
J	É a partir da teoria e a prática que o professor consegue consolidar o tema trabalhado: a sugestão seria rever o planejamento escolar; colocar o aluno como centro da aprendizagem, para que ele possa agir e com a teoria aprender melhor; Propor temas lúdicos e atraentes; diálogo e roda de conversas.
K	Junto com um livro (o que é bastante trabalhado) de animais por exemplo, trazer materiais diferenciados e não só elaborar perguntas como faz na maioria das aulas. Fazer atividades fora da sala, que estimulem as crianças a aprenderem os conteúdos.

L	Que o professor regente deixassem[sic], os estagiários ajudassem a aplicar as aulas.
M	<ul style="list-style-type: none"> - O estagiário ter um pouco mais de participação. - Aulas não serem obrigatórias (pois não conhecemos muito a turma é difícil dar aulas). Não é o meu caso. - Contextualizar as atividades dos alunos para a realidade não para o professor. - Que a quantidade de conteúdo não seja mais importante que o aprendizado.
N	Ir mais vezes ao estágio obrigatório, divisão da turma e mais supervisores de estágio.
O	Para fortalecer a articulação teoria-prática no Estágio Curricular seria preciso de: mais aulas lúdicas, mais dias de campo de estágio e maior apoio e articulação entre professor, estagiário, equipe pedagógica e professor orientador.
P	Uma das sugestões, seria o estagiário ter oportunidades no campo de estágio para conseguir fortalecer essa relação da teoria que é vista na Universidade envolvendo a prática no campo de estágio.
Q	Ir mais vezes seria uma das soluções e a professora responsável pelo estágio deveria ir e orientar os professores das nossas obrigações.
R	Que o aluno (estagiário) tivesse mais participação nas atividades.
S	Não respondeu.
T	Que os professores regentes, realmente tivessem interesse em nos incluir na rotina, para que houvesse aprendizado da nossa parte.
U	Seria necessário[sic] essa articulação desde a equipe pedagógica até ao professor. Frente o meu contato com a professora regente, proporia que para determinado conteúdo[sic] a importância de primeiro contextualizarmos o aluno, partindo do seu contexto e realidade social, poderíamos expor um conteúdo de forma eficaz e com aprendizado real.
V	Participar mais do estágio, não ficando no dia de aulas complementar[sic], isso deveria ser proibido. Acompanhar as crianças com mais dificuldades, sabendo seu processo.
X	Hibridação.
W	No caso da minha instituição de ensino, uma grande sugestão é aumentar o tempo em sala de aula, pois duas vezes ao mês é pouco.
Y	Maior interação com o professor regente da turma e divisão de tarefas durante o tempo de estágio.
Z	A confiança entre professor e estagiário, fazendo daquele momento mais que uma obrigação e sim uma “vantagem”
AA	Rompimento da visão preconceituosa para com o estagiário.
BB	Se eu dou um conteúdo, eu posso procurar uma maneira de ensinar o tal, sem que seja cópia, cópia, cópia e sim arangendo jogos, ativos[sic] lúdicas por exemplo.
CC	Alunos participarem e terem oportunidades para atividades lúdicas (muito falada, e pouco desenvolvida).
DD	Para fortalecer a articulação na teoria-prática, a professora deveria propor mais atividades lúdicas para explorar (sic) as crianças.
EE	Relações do aluno e professor, vejo que falta em relação ao seu contexto social/cultural. Gerando o preconceito do professor para aluno. E é muito falado da diversidade no curso. Então é válido propor uma reciclagem nas escolas municipais, em prol (sic) a esse assunto.
FF	Dinâmica entre professores e alunos.
GG	No caso da escola onde estou acredito que não teria nenhuma pois a professora trabalha com os quais tem mais dificuldade ao qual não tem dificuldade na sala tem a professora de apoio para os alunos com mais dificuldade (sic), eles se desenvolvem melhor nas atividades práticas.
HH	Maior carga horária de estágio. E o estágio remunerado entrar em aceitação como estágio obrigatório, só nos informar qual faixa etária e procuramos fazer. Dentro da UP, ter laboratórios tipo “escola modelo” para alunos que queiram aprender no contra turno.

II	Mais participação do estagiário em sala de aula pois temos muitas vezes ideias para contribuir com o professor. Um mundo novo para nós estudantes e estamos com muita vontade de aprender também.
JJ	Prática no qual (sic) a interação ocorra, desenvolver meios para que o estagiário consiga interagir com a turma.
KK	Mais contato professor, pedagogo e estagiário. Que pudessemos(sic) chegar no estágio e poder nos comunicarmos(sic), aluno, estagiário e professor.
LL	Um convívio melhor entre professor e estagiário, um ambiente agradável com respeito aos alunos e professores, um acolhimento entre pessoas de fora (estagiário) diferenciado.

9. Como você avalia a partir de sua vivência no Estágio Curricular a relação Universidade e Escola Básica (local do seu estágio)?

Sujeito	Resposta
A	Não tem muito contato, sendo feito contato apenas por mim, não foi feito o contrato ainda.
B	Estou gostando do meu estágio, a professora me trata bem, os alunos gostam de mim, porém a sala é muito cheia, os conteúdos são fragmentados e o tempo é curto.
C	Está faltando que a universidade crie um vínculo com a escola para conversar para que essa situação comece a melhorar.
D	Existe bastante distanciação da condição teórica, porém, entendo que é uma questão de gestão. Dentro da sala de aula, eu vou ou não administrar o tempo, as questões práticas. Insisto que é pessoal.
E	Sinto falta de alguma coisa, O estágio obrigatório está se tornando “obrigatório) [sic]. Falta ânimo por minha parte.
F	É excelente a maneira que a Universidade Positivo consilia[sic] os dois é muito produtivo e nos ajuda muito a consolidar tudo que aprendemos e nos acrescentar[sic].
G	Excelente, porém sinto falta da minha professora supervisora[sic] ir até a instituição de estágio.
H	Distante, pois propostas que a Universidade propõe para o aluno não são respeitadas no local de estágio.
I	A relação Universidade e Escola Básica é boa, elas andam juntas. Na minha experiência com o estágio percebi claramente isso. A professora supervisora da Universidade está sempre pronta a ajudar e mantém relação do conteúdo com as vivências do estágio.
J	A relação é boa e adequada.
K	Acho muito boa, pois na Universidade, com a supervisão de estágio, podemos tirar as nossas dúvidas, aprender a lidar com os problemas encontrados na escola e até mesmo desabafar com a professora e as colegas
L	Médio[sic] pois a escola básica, gosta de receber os estagiários para corrigir cadernos[sic] ajudar o aluno com necessidades especiais, porém não o valoriza.
M	O que a gente aprende não é a realidade em que vamos encontrar.
N	Acredito estar adequada, mas poderíamos fortalecer essa aliança, como os estagiários participando mais na escola e em projetos.
O	Não respondeu.
P	Suficiente, poderia ser melhor.
Q	Com o que é aprendido na universidade e com o que é vivido no estágio parece ser meio utópico os conteúdos do[sic] universidade, pois aprendemos um novo método de ensinar que seja lúdico etc. e lá ainda estão presos no método convencional e as professoras não são idosos e sim tem mentes pequenas. Gostaria de aprender a lidar com isso!

R	Não existe diretamente, é feita pelo estagiário, mas em caso grave, que deve ocorrer uma mediação, se tem um suporte ótimo.
S	Não respondeu.
T	A relação é boa, mas no meu caso está difícil tirar proveito, eu até aproveito observando mais poderia ser melhor.
U	É tranquila, não encontro dificuldades tão intensas, mas a parte do que denominam “termo de estágio”, documento que nos assegura de qualquer acidente durante o estágio, é extremamente burocrático.
V	A relação Universidade e Escola é muito boa, a Universidade ajuda o aluno no processo estágio. Na Universidade aprendemos como devemos ser, mas não conseguimos aplicar em sala por se tratar de ser um estagiário.
X	Não respondeu.
W	Por atender uma grande quantidade de alunos a instituição não tem muita comunicação com a escola. Todas as responsabilidades ficam para o aluno que muitas vezes não consegue dar conta da vida acadêmica.
Y	Como a prática nem sempre é possível no campo de estágio, aquilo que se aprende na Universidade muitas vezes não pode ser vivenciado.
Z	A universidade amplia bastante nosso conhecimento.
AA	Não tem relação.
BB	Integralmente opostos. Pois elas não tem contato direto e sim apenas nós estagiários.
CC	Não respondeu.
DD	Não respondeu.
EE	Não respondeu.
FF	Boa (sic) nunca tive problemas com a professora, alunos e coordenação pedagógica da escola. A professora sempre me deixa ajudada (sic) quando está sobrecarregada.
GG	Conversando com os colegas de sala vemos que algumas dificuldades são as mesmas, porém tem uns que tem mais dificuldade com a escola problemas com o acolhimento que eu creio que deveria ter são mais horas de estágios e mais explicações a nossas dúvidas (sic).
HH	Minha vivência é satisfatória, só acho que é pouco tempo o estágio, dificultando o caminhar pedagógico (acompanha as dificuldades das crianças e o desenrolar dos acontecimentos. (sic)
II	Uma boa relação a diretora (sic) é bem receptiva e todos me tratam muito bem.
JJ	Essa relação da universidade <u>só</u> ocorre na hora do convênio e do contrato.
KK	Se foi faculdade privada e com status, é mais preconceito para com o estagiário.
LL	Na universidade, você aprende as coisas boas, para se levar para dentro de sala de aula, porém não é tão vistas[sic] dentro de sala.

10 Após a participação do curso de formação, como você analisa a Teoria da Híbrida Teoria X Prática na explicação e na interpretação de suas vivências de docência no Estágio Curricular? Se possível exemplifique a sua resposta com uma situação de sala de aula ocorrida no estágio.

Sujeito	Resposta
A	Há conteúdos em que os professores, não dão continuidade, deixando de lado após a execução. Porém como estão em fase inicial de aprendizagem tudo está no proto-híbrido, que inicia e logo pode se tornar contínuo ou descontínuo.
B	Não respondeu.

C	Na escola não existe a relação teoria e prático[sic], todas as situações que eu presencie vi na teoria. Quando vou para a sala de aula apenas observo sem aplicar o que aprendo na faculdade.
D	Aprendi e considero pertinentes, pois se eu desejo ensinar, necessito de mais recursos e de respaldo claro para adquirir conhecimento. São aplicáveis e buscarei usar com consciência renovada, entendo que a manipulação, a participação na construção, a variedade de assuntos interligados, podem facilitar o aprendizado da criança. - Aplicaria uma aula aliando música e esporte, para criar ambiente mais receptivo aos alunos da inclusão, entre outros.
E	Em campo de estágio, apesar de todos os problemas existentes em todos os aspectos, sinto que existem profissionais que tentam fazer relação teoria-prática, mas percebe[sic] que falta a experiência e conteúdo para esses profissionais, pois não exploram ao máximo, fica superficial parece que é só fazer assim, que já está bom, pois compriram[sic] suas obrigações. Acredito que uma Híbrida Teoria \propto Prática como curso, algo concreto e bem sistematizado com palestras e apoio aos profissionais seria muito proveitoso.
F	Não respondeu.
G	Gostaria de parabenizar a prof. Jocilene pela oportunidade e conhecer essa teoria. Um exemplo, em que a Prática me ajudou[sic] na teoria, foi no meu estágio remunerado, onde o meu conhecimento para fazer os pareceres descritivos[sic] de minha turma me ajudaram a responder uma questão de prova. A teoria da hibridação é algo que deveria ser disseminado por todo mundo.
H	Não respondeu.
I	A partir das oficinas pedagógicas percebi que muitos professores hoje em dia aplicam o conteúdo desconexo do todo que acaba não realizando mudança alguma (descontínuo) outros só iniciam e não continuam com esse ensino (proto) e outras que já acompanhei fazem todo esforço e ensino valer a pena (contínuo) o ensino tem uma continuidade.
J	A teoria da hibridação ela está presente em cada aspecto, seja, contínua, descontínua e a proto início. Durante as oficinas percebemos que a teoria e prática é fundamental no contexto escolar.
K	Avaliando a minha vivência no estágio, vejo essa teoria sendo mal utilizada, ou até mesmo, não sendo utilizada. Na maioria das vezes a professora trabalha com livros, não trazendo materiais diferenciados para a sala, ficando presa somente na teoria.
L	Não respondeu.
M	A Teoria de Hibridação Teoria e Prática é o que estamos precisando para dar uma grande transformação não só no curso de pedagogia[sic] mas também na educação do Brasil.
N	Não conhecia a Teoria [sic] mas analisando[sic] e refletindo e tudo que tinha que ser o estágio essa mistura entre a teoria e a prática, tão aliados que o aluno posso[sic] compreender e desempenhar na sua docência.
O	Não respondeu.
P	Julguei a teoria da Hibridação Teoria \propto Prática excelente. Penso que ajuda a entender algumas questões.
Q	No meu ver parece utópico pois, isso não acontece. Quando chego lá só corto papel e faço o mural, não existe oportunidades de relação com a teoria que aprendemos na universidade.
R	Amei, pois saiu das explicações chatas e foi para um caminho mais gostoso, que deu vontade de colocar em prática.
S	A teoria de hibridação (teoria e prática) é fundamental para uma educação de qualidade. Tendo como exemplo uma situação que presenciei no estágio, a qual a professora deu como tarefa de casa uma breve pesquisa sobre os nomes dos mascotes da

	Olimpíadas, mas não fez a relação com os alunos, ou seja, pesquisaram por pesquisar.
T	É descontínuo híbrido, pois dificilmente a uma continuidade, e uma conectividade de um matéria com a outra
U	Tal teoria veio para fortalecer a qualidade do ensino na educação brasileira. É extremamente claro[sic] a necessidade da Híbrida Teoria(símbolo)Prática, em um processo infinito, todavia nas situações vivenciadas a realidade é totalmente surreal.
V	Após a oficina, compreendi e aprendi muito com a teoria da hibridação Teoria(simb)Prática. De uma grande valia para o trabalhar com alunos em sala – mas até o momento, não vivenciei nenhuma dessas experiências em sala como estagiária.
X	Essa hibridação de Teoria e Prática,[sic] precisam[sic] acontecer, estão interligadas. Mas, está faltando isso em sala de aula, as professoras estão esquecendo a teoria e usando uma prática que não condiz.
W	Não respondeu.
Y	No Estágio Curricular, muitas vezes o conteúdo é passado de forma acelerada, sem tempo para que os alunos realmente aprendam. Assim, não há grande hibridação. Os alunos não têm muita oportunidade de vivenciar as aplicações das teorias que aprendem. Ao aprender sobre histórias em quadrinhos, por exemplo, os alunos nem mesmo tiveram contato com gibis. As parlendas e cantigas são apenas lidas no livro didático, mas sem serem usados para brincadeiras.
Z	Podemos avaliar que um é essencialmente ao[sic] outro. A teoria e a prática deve[sic] caminhar lado a lado para que nós possamos atingir o conhecimento de todos os alunos, cada um com uma necessidade diferente. O ato de juntar teoria e prática, de tornar o aprendizado cada vez mais híbrido[sic], proporciona somente a melhor compreensão dos alunos, para que tenham uma ampliação maior do seu conhecimento. Um exemplo é fazer com que as crianças ampliem seu conhecimento, infelizmente não vi nenhuma relação em meu estágio; lá é tudo muito teórico[sic].
AA	Teoria e prática devem ser aplicadas de maneira que uma complete a outra. Em meu estágio não existe uma situação de teoria e prática sendo aplicados, muito menos de forma criativa. Vemos professores com má vontade, de outro lado, alunos carentes e revoltados.
BB	A ramificação dos conteúdos dados, sempre ligando o que já foi dado/explicado com o que ainda pode ser ensinado/outro conteúdo sendo ou não do/para a mesma matéria.
CC	Não respondeu.
DD	Não respondeu.
EE	Não respondeu.
FF	Não respondeu.
GG	Não respondeu.
HH	Faltei o primeiro dia, então não tenho muito o que citar. Tenho uma aluna no estágio curricular que ela me rejeita, olha com nojo, gostaria muito de entende-la(sic) mas o tempo não é o suficiente para isso.
II	Na sala que faço estágio a professora não me deixa participar muito, acabo ficando mais na observação.
JJ	Observei que no meu estágio ocorre apenas a teoria próton(sic) de hibridação, pois a professora tem recursos para fazer uma atividade, mas ela não “consegue” continuar. A partir da explicação pude conscientizar-me(sic) sobre qual técnica(sic) e teoria quero levar para meu estágio, para pelo menos tentar alterar o desenvolvimento das crianças.

	Ex: Reciclagem, a profª não continuou significadamente o conteúdo, apenas introduziu brevemente.
KK	Ocorreu na sala de aula, uma aluna de 3º ano, qual é repetente, ela é ignorada pela professora e rabaixada por ser repetente. A menina abre a boca para questionar algo e a professora imediatamente a manda ficar quieta. Em meu ponto de vista, isso é um desânimo para o aluno. Como vou aprender algo, se a professora não me deixa ao menos perguntar? Acredito que deveria ter um pouco mais de humanidade, solidariedade, entre as pessoas.
LL	Teoria e prática são vivencias[sic] que se deve[sic] andar juntos[sic] para se desenvolver, você tem que analisar, planejar e colocar em prática para se ter um resultado. Pois se elas não anda[sic] juntas você terá apenas uma ou outra não tendo sucesso nos objetivos.

APÊNDICE M – RELATO VIVENCIAL UTILIZADO NO CUROS DE FORMAÇÃO

O relato vivencial. Um grande cientista da área das Ciências Naturais, em visita ao Brasil, concedeu entrevista a um grande veículo de comunicação. No desenrolar da entrevista, dentre outras questões, foi-lhe perguntado sobre o seu sentimento, ao ser considerado como “sábio” entre grandes nomes na sua área e como ele definiria ser “sábio” na atualidade. Modestamente respondeu não era um sábio! E que sobre a segunda pergunta, declarou:

- Se você tivesse feito essa pergunta há alguns anos, provavelmente eu lhe responderia que ser sábio é saber muito sobre as diversas áreas do conhecimento. Hoje, com a experiência, com a oportunidade de interagir com pessoas e culturas diferentes, eu penso que “ser sábio é estar de corpo e de mente no momento presente”.

ANEXO DIGITAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO
CURRICULAR PARA O
CURSO DE PEDAGOGIA**

**Curitiba
2007**

**GRUPO ARTICULADOR DA
REFORMULAÇÃO CURRICULAR**

VALÉRIA LÜDERS

COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES

VICE-COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

ODILON CARLOS NUNES

DEPLAE

REGINA CELY DE CAMPOS

DEPLAE

MARIA CÉLIA BARBOSA AIRES

DEPLAE

TÂNIA STOLTZ

DTFE

ELIZABETH CHRISTMANN RAMOS

DTFE

CLEUSA VALÉRIO GABARDO

DTFE

ELISA MARIA DALLA BONA

DTPEN

JULIANA GISI MARTINS

DTPEN

DANIEL IKENAGA

Representante Discente

**APOIO TÉCNICO ADMINISTRATIVO,
DIGITAÇÃO E FORMATAÇÃO:**

Orlando Cesar Devai
Alyne Rodrigues dos Santos Mundt (bolsista)
Heloisa Urcino da Silva (bolsista)

SUMÁRIO

1. Estrutura do Processo de acordo com a Resolução 30/90 – CEPE	6
1.1. Descrição da estratégia de trabalho desenvolvida pela Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia – CRCCP	6
1.2. Avaliação do currículo vigente	8
1.3. Justificativa do currículo proposto	31
1.3.1. Introdução	31
1.3.2. Referências para apontar posições conceituais	33
1.3.3. Posições consensuais	34
1.3.4. A Pedagogia como ciência que define a identidade e a função do pedagogo	37
1.3.5. A Pedagogia como ciência e o papel das disciplinas no Curso	38
1.3.6. A relação teoria-prática na formação do pedagogo	39
1.3.6.1. O caráter mediador do trabalho pedagógico e a formação intelectual: o papel do estágio e do trabalho de cunho monográfico	40
1.3.7. Princípios para a formação do pedagogo	42
1.3.8. Inter e transdisciplinaridade, redes de conhecimento e informações: possibilidades abertas às necessidades educacionais atuais	43
1.3.9. A conformação das ementas das disciplinas: pluralidade e identidade	45
1.3.10. Estrutura curricular	45
1.3.11. Referências bibliográficas	47
1.4. Matriz curricular	49
1.4.1. Quadro de integralização curricular	50
1.4.2. Disciplinas optativas	52
1.5. Regime de Funcionamento do Curso	53
1.6. Considerações sobre as disciplinas de Metodologia de Ensino	54
1.7. Informações sobre as condições do Setor de Educação e os Departamentos envolvidos na implementação do novo currículo	55
1.7.1. Sistema de apoio ao processo de ensino-aprendizagem	56
1.7.2. Necessidades futuras em função da implantação do novo currículo	58
1.8. Proposta de acompanhamento e avaliação do currículo a ser implantado	58
2. Complementos do Processo	61
2.1. Anteprojeto de resolução	61
2.2. Ementas	71
2.3. Regulamento das Atividades Formativas	83
2.4. Extrato de Atas das Reuniões dos Departamentos para aprovação das disciplinas e ementas, e das Reuniões do Colegiado do Curso e do Conselho Setorial para aprovação da proposta de Reformulação do Currículo	87

	5
3. Anexos	112
I - Legislação e documentos estudados pela CRCCP	113
II - Ata da Reunião Aberta do Conselho Setorial, de 7 de novembro de 2006	167
III – Atas das reuniões para finalização da Reformulação do currículo do Curso	173
IV – Instrumentos de coleta de dados junto a professores e alunos do Curso	176
V – Perfil do aluno ingressante no Curso de Pedagogia/2007 e locais que contratam o Pedagogo em Curitiba e região	184
VI – Instituições que empregam pedagogos (as)	188
VII – Periódicos da área de Educação da Biblioteca do Setor de Educação	189
VIII – Regimento do Ceape	196
IX - Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso	201
X - Concepção de Estágio	208
XI – Relatório Ceape 2006 – Extensão no Setor de Educação	213
XII – Videoteca Arte na Escola	216
XIII – Fichas 1 das disciplinas obrigatórias e optativas dos Departamentos do Setor de Educação	223
XIV – Regulamento da Orientação Acadêmica	334
XV – Regulamentação de Estágio do Setor de Educação	336
XVI – Solicitação de esclarecimentos e complementação ao processo, pela PROGRAD, e respostas dos Departamentos, do Setor de Educação e da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia	342

1. ESTRUTURA DO PROCESSO DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO 30/90 - CEPE

1.1. DESCRIÇÃO DA ESTRATÉGIA DE TRABALHO DESENVOLVIDA PELA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CRCCP

O presente processo de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia teve início em 2002. Naquele momento, esta necessidade já estava evidenciada nas avaliações do Curso, realizadas devido à implementação de um novo currículo em 1996. Porém, o processo foi formalizado a partir das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002, que estabeleciam 400 horas para o estágio nas licenciaturas, uma vez que eram previstas somente 240 horas para esta atividade, no currículo então vigente.

Houve neste momento a indicação de uma Comissão para este fim, composta pela Coordenação do Curso, representantes dos três departamentos do Setor de Educação – DTFE, DEPLAE e DTPEN –, e dos estudantes.

A Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia – CRCCP – buscou elementos para subsidiar as discussões do grupo e desencadear a elaboração de uma nova proposta curricular, a partir de:

- a) levantamento histórico das reformulações do Curso de Pedagogia na UFPR;
- b) depoimentos de professores e de ex-coordenadores do Curso de Pedagogia quanto à Avaliação, desde a última reformulação curricular;
- c) análise de propostas curriculares dos cursos de Pedagogia em outras instituições de ensino superior;
- d) análise de documentos provenientes de movimentos docentes, a respeito de formação de professores e do profissional Pedagogo;
- e) participação e acompanhamento de discussões externas (como do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED) e internas à UFPR, a respeito da elaboração das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia;
- f) coleta de dados junto a alunos e professores do Curso;
- g) estudo de pesquisas sobre a formação do Pedagogo; e
- h) estudo da legislação referente à organização do Ensino Superior, à constituição do Curso de Pedagogia e ao seu Currículo, a saber¹:
 - Lei 9.394/96 – que fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional;
 - Resolução CNE/CP 01/2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
 - Resolução CNE/CP 02/2002 – que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior;
 - Lei 10.436/2002 – que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências;
 - Resolução CNE/CP 01/2004 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
 - Decreto 5.626/2005 – que regulamenta a lei nº 10.436/2002; e

¹ A legislação e os documentos oficiais mencionados neste tópico compõem o anexo I.

- Parecer CNE/CP 05/2005 – referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Concluída esta etapa², e com base nos estudos realizados, em fevereiro de 2006 a CRCCP elaborou a versão preliminar de reformulação curricular, com indicações sobre a concepção de pedagogo e os eixos orientadores.

A proposta foi enviada à Direção do Setor de Educação, aos Departamentos (DEPLAE, DTPEN, DTFE) e ao Centro Acadêmico Anísio Teixeira (CAAT). Foram realizadas reuniões da CRCCP com cada uma das plenárias (departamentos e discentes), de 13 a 17 de março de 2006, para esclarecimento de dúvidas e registro de proposições.

Em seguida, a CRCCP realizou a incorporação das sugestões das plenárias à proposta preliminar. Os documentos constituintes da reformulação curricular foram reelaborados várias vezes, seguindo o mesmo processo: envio às plenárias para a apreciação e rediscussão, na CRCCP, das sugestões recebidas, inserindo-as na proposta.

Ainda no primeiro semestre de 2006, mais dois relevantes documentos do Conselho Nacional de Educação foram estudados e discutidos, pela CRCCP e o Setor de Educação:

- Parecer CNE/CP 03/2006 – referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; e

- Resolução CNE/CP nº 01/2006³ - que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

A CRCCP continua os trabalhos, com as contribuições dos Departamentos⁴, e em 22 de setembro encaminha novo esboço de proposta aos Departamentos e estudantes, com solicitação de resposta até 6 de outubro. Neste momento, a CRCCP acredita haver razoável consenso a respeito da Concepção de Pedagogo, duração do Curso, disciplinas obrigatórias, carga horária de optativas, Trabalho de Conclusão de Curso, entre outros. Recebidas as apreciações, foi realizada uma Reunião Aberta do Conselho Setorial, no dia 7 de novembro⁵.

Nesta reunião, a CRCCP apresentou de forma mais sistematizada os pressupostos sobre os quais vinha trabalhando, a saber:

- a Comissão representa os Departamentos, a Coordenação e os estudantes;
- a Comissão tem a função de sistematizar as deliberações coletivas, oriundas dos Departamentos e estudantes, buscando os consensos e diálogos possíveis para a reformulação do Curso;
- nem sempre é possível conciliar todas as demandas, neste caso, busca-se direcionar as decisões com base nas deliberações e prioridades estabelecidas pelos Departamentos e estudantes, e trazer a proposta para a discussão Setorial; e
- o material apresentado é resultado das discussões do Setor, e das deliberações coletivas extraídas pela Comissão dos documentos a ela encaminhados pelos Departamentos e estudantes, como respostas às consultas feitas até setembro/2006.

Também buscou esclarecer os objetivos da reunião de 7 de novembro:

² Os itens *d*, *e*, *g* e *h* permearam todo o processo de reformulação curricular.

³ Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, discutidas entre 1997 e 2006, permearam e por vezes se sobrepuseram aos estudos para a reformulação curricular e às atribuições da CRCCP. As diferentes proposições em relação à concepção de Pedagogo e à sua formação, os dissensos, as idas e vindas que envolveram o debate nacional a respeito das Diretrizes, envolveram muito tempo do trabalho da CRCCP. Ainda, as Diretrizes foram publicadas sob muitos protestos e questionamentos por parte das instituições acadêmicas, entre as quais a UFPR, e das entidades representativas da área educacional (como ANPEd, ANFOFE, FORUMDIR) em 16 de maio de 2006. Neste caso, sua orientação substitui a das Resoluções 01 e 02/2002.

⁴ Referente à versão de março, a CRCCP não recebeu contribuições dos estudantes.

⁵ A ata corresponde ao anexo II.

- apresentar elementos que a Comissão entende como consensuais nas deliberações dos Departamentos e estudantes, e esclarecer eventuais dúvidas que ainda possam haver sobre eles; e

- deliberar a respeito de aspectos que são considerados impasses nas demandas ou necessidades do processo de reformulação de Curso, tendo como referência a concepção de pedagogo já esboçada e a necessária integralização do curso que atenda à concepção e aos princípios esboçados. Tais escolhas são necessárias para o prosseguimento dos trabalhos da Comissão.

Em seguida, solicitou aos Departamentos que elaborassem e revisassem as ementas de suas disciplinas obrigatórias e optativas, em função da matriz curricular que se configurava, o que foi feito entre março e maio de 2007.

Finalmente, os seguintes documentos foram encaminhados às plenárias, em 29 de maio, para uma última apreciação coletiva:

- Concepção de pedagogo
- Matriz curricular e ementas
- Plano de adaptação curricular
- Normas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
- Regulamento das Atividades Formativas
- Orientação Acadêmica

Em junho foram realizadas reuniões abertas⁶, para apreciações dos destaques das plenárias, e posteriormente, o Colegiado do Curso e o Conselho Setorial apreciaram a proposta de reformulação, pronta.

Simultaneamente às discussões finais, a CRCCP organizou o processo de reformulação curricular, em atendimento às exigências da Resolução 30/90, que ora encaminha ao CEPE.

É importante lembrar que durante todo o período de desenvolvimento dos estudos, discussões e elaboração da proposta de reformulação curricular, buscou-se manter a estrutura da Comissão, embora tenha havido a troca de representantes de cada plenária (Departamentos e discente) e da Coordenação. Neste sentido, o grupo que conclui os trabalhos ressalta a importante contribuição de professores e estudantes do Curso de Pedagogia, que participaram do processo como membros da CRCCP, mas que por motivos vários, não a compõem neste momento de finalização⁷.

Considera-se que, embora as substituições de representantes tenham levado à retomada de temas e estudos, internamente à Comissão, por outro lado, permitiram a inserção de novos olhares, percepções e contribuições sobre e para o processo de discussão e reformulação do currículo do Curso de Pedagogia.

1.2. AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO VIGENTE

A avaliação como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação constitui-se como atividade essencialmente humana, marcada pela intencionalidade e relacionada às necessidades humanas. Para SEVERINO (1998), “o homem tem um jeito especificamente humano de realizar sua humanidade. Ele é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica.”

⁶ As atas compõem o anexo III.

⁷ De acordo com os registros disponíveis, a CRCCP contou com a participação dos seguintes professores: Acácia Z. Kuenzer, Alcione Luis Pereira Carvalho, Cláudia B. Moura Abreu, Claudimeiri Nara C. Kollross, Cristina F. Teixeira, Gelson J. Tesser, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Madselva Ferreira Feiges, Marilene Amaral Bertolini, Mônica Ribeiro da Silva, Sandra R. K. Guimarães, Sonia Maria Guariza de A. Miranda, Valéria Milena R. Ferreira, e Verônica Branco; e das estudantes Joana Maria Piassi e Monalisa (?).

Assim compreendida, a avaliação no âmbito educacional deixa de ser um momento final de um processo, para se constituir na contínua busca da compreensão e superação de dificuldades e de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na direção de novas, maiores e melhores oportunidades de conhecimento.

Neste sentido é que os processos avaliativos do Currículo vigente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná-UFPR aqui descritos, não obstante alguns limites históricos, oportunamente apontados, pautaram-se pela busca de “um marco favorável à interação entre teoria e prática e ao diálogo entre alunos/as e professores/as com a finalidade de compreender os processos desenvolvidos na relação pedagógica e os resultados alcançados.” (ESTEBAN, p 106)

Esses processos, foram desenvolvidos⁸ em três contextos e momentos diversos, a saber:

- acompanhamento e avaliação da implantação do Currículo de Pedagogia da UFPR, a partir de 1996.
- levantamento de subsídios para a reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia da UFPR, no segundo semestre de 2004⁹;
- estudo desenvolvido no âmbito da disciplina de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar, no sentido de discutir a formação do pedagogo na UFPR em termos da contribuição de cada disciplina do Curso; segundo semestre de 2005.

Os dois primeiros atenderam a uma exigência formal de caráter acadêmico e se impuseram como necessidade política.

O processo de acompanhamento e avaliação da implantação do currículo a partir de 1996 desenvolveu-se sob o paradigma da avaliação emancipatória como a referência teórico-metodológica mais compatível com os princípios defendidos pela proposta curricular o que poderia contribuir para análise do Currículo que estava se construindo enquanto práxis político-pedagógica, buscando, assim, concretizar “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la” (SAUL, 1988, p.24)

Tomando como eixo estruturador a própria proposta curricular, assumiu-se o pressuposto de que a compreensão dos princípios e objetivos do Curso deveria ser o fio condutor do processo avaliativo, principalmente pela fundamentação teórica que lhes dava suporte.

Fundamentada na concepção de avaliação como elemento propulsor de mudanças geradas a partir da vontade política de seus agentes e na proposta metodológica voltada para a construção de um diagnóstico emancipador, as atividades foram conduzidas de modo a possibilitar a vivência de um processo contínuo de ação-reflexão-ação a respeito do Curso. Foram desencadeadas ações envolvendo professores e alunos no sentido de: perceber o movimento do trabalho pedagógico do Setor de Educação na direção do novo Currículo; identificar as expectativas (dos alunos) em relação ao Curso; discutir as concepções e representações acerca do papel e função do pedagogo; identificar e ampliar o conhecimento a respeito da proposta curricular.

Assim, os fóruns de discussão, a participação de professores nas reuniões, o trabalho de levantamento de dados e a análise documental, representaram instrumentos de investigação e espaço de problematização das contribuições de cada sujeito e do coletivo pedagógico para a implementação do novo Currículo.

Este conjunto de ações forneceu elementos para a tomada de decisões quanto ao ajuste curricular, à mudança de trajetória de disciplinas do Curso e para a consolidação da identidade do Novo Currículo.

⁸ Instrumentos utilizados para coleta de dados: anexo IV.

⁹ Por exemplo, ver o perfil do aluno do Curso, no anexo V.

O terceiro processo avaliativo aqui inserido, constituiu-se no necessário exercício de participação de estudantes e professores na avaliação do curso, em um momento de intensos debates a respeito do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes-ENADE, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES do MEC. Pretendeu também o levantamento de subsídios para a discussão das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e do processo de reformulação curricular; discussões essas que, então, mobilizavam grande parte da comunidade setorial.

O estudo tomou como eixo a concepção de pedagogo da proposta vigente, assim expressa: “A proposta curricular concebe o pedagogo enquanto profissional da educação que conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade, como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, no bojo de uma sociedade perpassada por novos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais.”

Em termos de encaminhamento metodológico, o estudo, sob a coordenação da professora Maria Célia Barbosa Aires, envolvendo todos os alunos do 4º ano do curso (em 2005) e professores, seguiu os seguintes passos: distribuição do rol de disciplinas, por séries do curso, para as turmas que desenvolveram o estudo; orientação a cada turma/grupos, para análise documental das ementas; elaboração de instrumentos para coleta de dados junto a alunas/os e professoras/es, bem como para análise dos dados coletados (instrumentos em anexo); discussão das análises realizadas e elaboração de relatório final.

Assim, não obstante os limites de um trabalho acadêmico desenvolvido a partir da sala de aula, o estudo logrou levantar dados bastante relevantes acerca da contribuição de cada disciplina cursada, na formação dos educadores que naquele momento concluíam o Curso de Pedagogia da UFPR. Esses dados foram debatidos com os estudantes e considerados pela Comissão de Reformulação Curricular.

A análise dos dados dos três processos avaliativos em tela permite perceber algumas questões recorrentes que aqui se pretende destacar, tendo como base trechos do texto sistematizado pelas relatoras¹⁰ da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implantação do Currículo do Curso de Pedagogia, complementados, na seqüência, com destaques dos relatórios dos demais trabalhos.

Durante todo o processo de acompanhamento e avaliação, os dados acumulados se constituíram, ao mesmo tempo, em fruto e objeto de reflexão na articulação entre os diferentes momentos vivenciados. Assim, foi possível “...um recuo crítico do grupo da instituição que passa a assumir a crítica de sua própria ação, através de procedimentos de reflexão sobre a sua prática e (...) o delineamento de alterações necessárias no curso da ação.” (SAUL, 1992, p.27)

Pretende-se, aqui, um olhar sobre esses dados que privilegie, por um lado, a busca de subsídios para a discussão do curso de Pedagogia que ora se impõe em virtude da atual conjuntura educacional do País e, por outro, a necessária revisão do trabalho pedagógico desenvolvido no Setor de Educação como condição básica para avanços qualitativos nesta ou em outra proposta curricular que venha a ser formulada.

Inicialmente, por meio de questionários aplicados aos alunos, algumas questões foram levantadas e discutidas no retorno da análise dos dados aos próprios alunos e aos professores.

Observa-se que a maioria dos alunos busca no curso de Pedagogia o aprimoramento profissional na área de educação. Esta idéia aparece como preocupação determinante nos pressupostos teóricos que justificam o atual currículo do curso, em

¹⁰ Cleusa Valério Gabardo, Maria Célia B. Aires, Suely Carta Cardoso e Vilma M. Barra

termos de “construir um referencial teórico/prático , cientificamente consistente que possibilite ao pedagogo adquirir o instrumental necessário à sua atuação competente e comprometida com a escola e a sociedade brasileiras” (UFPR - Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, 1995, p. 41).

Depreende-se, então, que qualquer reformulação no curso de Pedagogia, bem como o trabalho pedagógico nele desenvolvido precisa, basicamente, comprometer-se com a expectativa manifestada pelos alunos e ratificada na proposta curricular.

Considerando o conjunto das respostas a respeito da função do pedagogo, as informações a respeito das ações que desenvolve, dos objetivos e perfil desse profissional , é possível afirmar que a concepção que os alunos vão construindo ao longo do curso está em consonância com aquela apresentada nos pressupostos teóricos da proposta: “A proposta de reformulação curricular concebe, pois, o Pedagogo enquanto profissional da educação, que conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade, como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, no bojo de uma sociedade perpassada por novos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais”. (UFPR – Proposta Curricular do Curso de Pedagogia.1995, p. 41)

No que se refere ao conhecimento do Currículo do Curso por parte dos alunos, os dados evidenciam a necessidade e a importância de estratégias sistemáticas de apresentação e discussão como fator de qualificação de sua inserção no curso e de compreensão do significado do pedagogo como profissional de educação.

A análise dos dados levantados no inventário das ações na direção da implementação da proposta curricular, possibilitou, basicamente, as seguintes conclusões:

- Intencional ou não, houve um movimento na direção do novo currículo, evidenciado, principalmente, nas tentativas de trabalho conjunto pela superação da fragmentação das habilitações no curso de pedagogia.
- Há necessidade de superação da fragmentação presente no Setor de Educação a fim de viabilizar um trabalho pedagógico realmente coletivo de concretização da proposta curricular vigente e dos necessários ajustes.

Foram realizadas reuniões com professores de cada série, nas quais discutiram-se questões e proposições relacionadas aos seguintes eixos temáticos: Organização e Funcionamento do Curso ; Organização Curricular; Metodologia e Avaliação; Conteúdos das Disciplinas e Bibliografia; Nível de Interesse/Satisfação pelo Curso e Relação Professor- Aluno.

Das questões e proposições destacaram-se como mais recorrentes e/ou relevantes:

- necessidade de implantação do processo de orientação acadêmica;
- necessidade de aprofundar a compreensão do conceito de Currículo;
- articulação entre as disciplinas tendo em vista a organização do conhecimento pelo aluno;
- aprofundamento, reflexão e discussão a respeito de conteúdos que compõem a matriz teórica da proposta curricular;
- dificuldades de estabelecimento da relação teoria/prática no âmbito do Currículo;
- necessidade de institucionalização da relação entre a universidade e campos de estágio;
- necessidade de aprimorar uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno;
- dificuldade de consolidação de uma concepção e prática avaliativa condizentes com a proposta pedagógica do curso;
- dificuldades relacionadas à integração das diferentes disciplinas aos objetivos do Curso.

Um primeiro momento de reflexão, em reunião com alunos, foi decorrência da inserção do trabalho de pesquisa no Projeto de Orientação acadêmica, envolvendo os representantes de turmas, sob responsabilidade da Coordenação do Curso. A análise dos

dados permitiu a discussão de problemas que estariam dificultando o desenvolvimento da proposta curricular. Foram abordadas questões de conteúdo, metodologia, avaliação, relacionamento professor-aluno, postura docente, horários, espaço físico e outros aspectos levantados pelos discentes. Foram ainda discutidas contribuições dos alunos com suas dúvidas e sugestões sobre o Currículo de Pedagogia, vindo ao encontro da nova proposta do currículo que aponta o discente como um sujeito construtor da proposta curricular, confirmada com o depoimento da representante de uma das turmas do 2º ano que declarou como um dos elementos facilitadores do currículo que *“...momentos de avaliação como este são muito importantes e nos fazem ver não só o quanto as coisas andam bem ou precisam melhorar, mas também nos alertam para ver que nós mesmo, como alunos, podemos mudar e contribuir”*.

Dessas discussões, alguns aspectos sobressaem:

- Ausência de discussões sobre a concepção de pedagogo;
- Necessidade de apresentação das ementas aos alunos e fidelidade a elas no desenvolvimento das disciplinas.
- Confirmação da necessidade, apontada pelos professores, de um trabalho mais sistemático de planejamento coletivo das disciplinas e de maior integração dos professores que atuam no curso.
- Ênfase no trabalho escolar em detrimento da discussão do papel do pedagogo em outros espaços pedagógicos ou, conforme expressão de um dos alunos: *“redução da visão do trabalho do pedagogo ao limite da instituição escolar.”*
 - Falta de oferta de disciplinas optativas.

A partir da análise e sistematização, os dados foram objeto de discussão com professores e alunos no sentido de buscar sugestões ou propostas de encaminhamento para os problemas mais relevantes, a saber:

- desarticulação entre teoria e prática;
- distanciamento entre a proposta curricular e a prática pedagógica;
- procedimentos metodológicos e de avaliação do aluno, inadequados em relação aos pressupostos e objetivos do curso;
- fragmentação na formação do pedagogo: predomínio da dimensão pedagogo escolar, em detrimento da dimensão pedagogo professor;
- constatação da pouca clareza que alunos e professores têm da concepção de pedagogo que fundamenta a atual proposta curricular;
- a fragmentação da estrutura organizacional, em departamentos.

Algumas das sugestões ou propostas de encaminhamento mais relevantes ou recorrentes foram as seguintes:

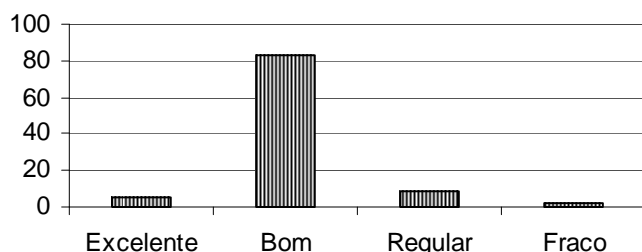
- promover o acompanhamento das disciplinas em relação à concretização do Currículo de Pedagogia por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar, com professores;
- atender às solicitações dos alunos no que se refere à inclusão da oferta de disciplinas optativas (por exemplo, leitura e produção de textos e metodologia científica);
- discussões das Práticas Pedagógicas, no sentido de aprofundar a compreensão do seu significado em relação aos objetivos do currículo;
- realização de seminários pedagógicos para os professores;
- extensão a todos os alunos, das atividades de Orientação Pedagógica desenvolvidas no início de cada ano com os calouros;
- buscar formas de incentivo à representação discente para que os alunos *“não critiquem estando ausentes nas discussões”*.

Ao final do ano letivo de 1999, concluíram o curso de pedagogia, os alunos da primeira turma do novo currículo, implantado em 1996. Foi aplicado, então, um questionário a esses(as) alunos(as), buscando conhecer seu nível de satisfação ; sua

percepção do nível de alcance dos objetivos da proposta curricular e indicação de aspectos que manteriam ou mudariam no curso.

Um primeiro dado a considerar diz respeito ao nível de satisfação com o curso:

Gráfico 1 - Satisfação com o Curso



Como justificativa para o nível excelente de satisfação, os alunos apontaram: *“Com relação a outras instituições que ofertam o curso, o da Federal é excelente.” “Aqui nada vem mastigado”*

O “bom” nível de satisfação com o curso, assinalado pela maioria, foi justificado, inicialmente, por argumentos tais como:

“O nível de satisfação expressa uma média da qualidade do curso nas diferentes disciplinas. Aprendi muito durante o curso, alguns professores foram ótimos. Outros deixaram a desejar.”

Outras justificativas se apresentam em termos dos limites impeditivos de um nível excelente de satisfação, o que permitiu constatar, em linhas gerais, aspectos da problemática já evidenciada e discutida nos diferentes momentos do processo avaliativo, como ilustram algumas das seguintes expressões:

- *“Os professores trabalham isolados”*
- *“As disciplinas também estavam desarticuladas umas em relação às outras.”*
- *“Acredito haver necessidade de maior interdisciplinaridade... Ainda não há ‘linguagem única’ entre disciplinas de fundamentação (1º e 2º ano) e as dos demais anos”.*
- *“O curso deveria abordar outros espaços de atuação do pedagogo, além da escola.”*
- *“O novo currículo traz muitas inovações, porém o curso em si deve melhorar em muito pois não forma plenamente em nenhuma das áreas específicas.”*
- *“Em relação à formação do professor das séries iniciais, as disciplinas específicas deixam a desejar, principalmente em relação à carga horária.”*
- *“...alguns professores não fazem ligação das disciplinas com a educação.”*
- *“Talvez pudesse ser maior o nível de satisfação caso algumas disciplinas fossem melhor articuladas.”*
- *“A concepção e a prática avaliativa precisa ser revista e modificada em termos de algumas disciplinas.”*

O nível “regular” de satisfação com o curso, foi justificado, reafirmando alguns daqueles limites ou apontando outros:

- *“O curso precisa ainda de um currículo mais amplo, que dê conta de uma atuação do pedagogo fora da escola”.*
- *“Falta um preparo maior para sairmos daqui em condições de atuar no mercado de trabalho, já que o curso foi unificado em termos das habilitações”*

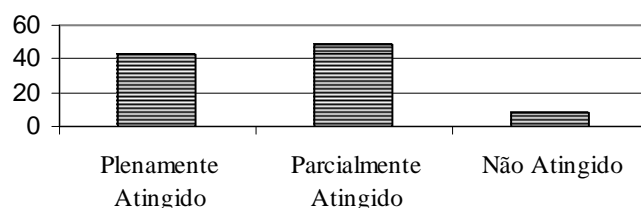
O nível “fraco” de satisfação é justificado por questões, fundamentalmente ligadas à concretização da proposta curricular, em especial, a insuficiência e/ou inadequação de fundamentação teórica.

Com relação aos objetivos do curso, conforme expressos na proposta curricular, foi solicitado que os alunos assinalassem cada um deles, de modo a expressar sua percepção quanto ao grau de alcance dos mesmos em sua trajetória como aluno(a)

A análise das respostas permitiu a elaboração dos gráficos a seguir, conforme a legenda abaixo. São apresentadas, ainda, observações dos alunos em relação aos objetivos.

A superação da fragmentação das habilitações, caracterizando o pedagogo enquanto profissional necessário na organização escolar.

Gráfico 2 - Superação da fragmentação das habilitações



“No decorrer do curso, consegui firmar minha opinião a respeito da fragmentação das habilitações como fator que dificulta uma atuação consistente do pedagogo na escola...”

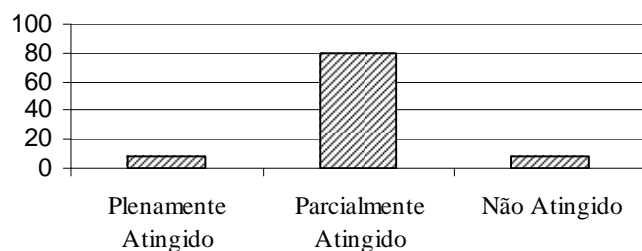
Os alunos afirmam que, não obstante ser interessante que o currículo proponha a superação da fragmentação na formação do pedagogo, este aspecto da proposta se apresenta problemático na “prática”, uma vez que: *“a fragmentação persiste no âmbito de algumas disciplinas; as escolas ainda não trabalham com essa concepção de pedagogo.”*

Nessas observações, novamente os alunos apontam a questão da formação do pedagogo para atuação em outros espaços além da escola¹¹: *“O curso dá muita ênfase à escola. Deveria ser aberto um leque maior para a formação do pedagogo como, por exemplo: recursos humanos, terceira idade; atendimento hospitalar e educação especial.”*

O fortalecimento da formação do professor nas áreas de Educação Infantil, da Educação Fundamental e das disciplinas pedagógicas de magistério, abrigando enquanto temáticas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

¹¹ Ver anexo VI, como exemplo.

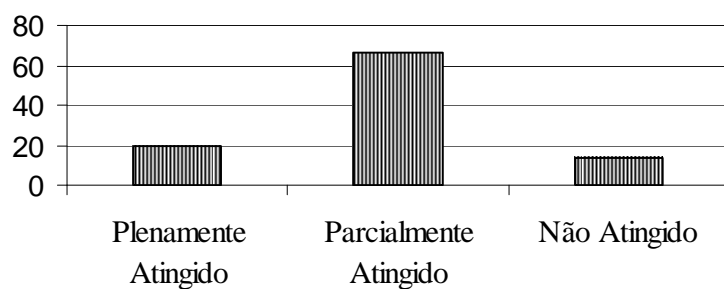
Gráfico 3 - Fortalecimento da formação do professor



Outro aspecto reiterado como problemático é a questão da formação de professores, “*principalmente para os alunos que não cursaram magistério no 2º grau*”.

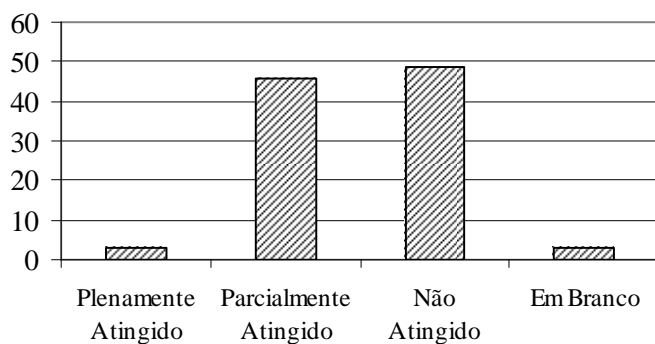
O atendimento às especificidades das áreas do conhecimento a serem trabalhadas na formação do professor.

Gráfico 4 - Conhecimentos específicos da formação do professor



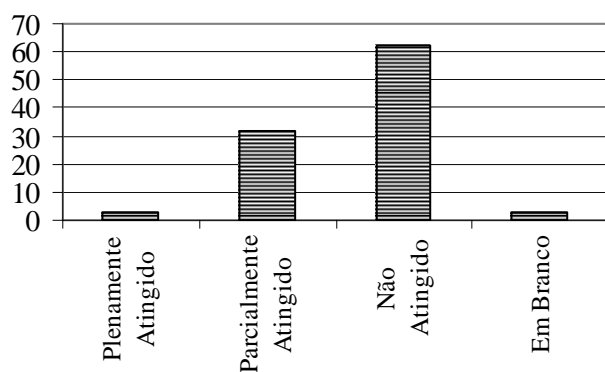
A concretização da função pesquisa no currículo e a definição de linhas de pesquisa pelos Departamentos em articulação com o Mestrado e o Setor de Educação.

Gráfico 5 - Função pesquisa no currículo



A articulação com os demais níveis de formação (Magistério/Estudos adicionais/ Pós-Graduação-Especialização e Mestrado.

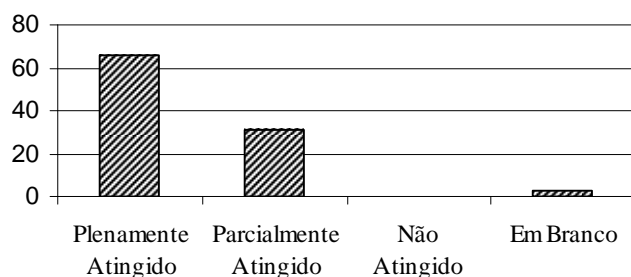
Gráfico 6 - Articulação com os demais níveis de formação



“A pesquisa é muito pouco trabalhada: falta formação em pesquisa e se perde o espaço de articulação com o mestrado, como fator dessa formação; pouco aproveitamento do espaço acadêmico em atividades de pesquisa e extensão; a articulação, de fato, com a pós graduação contribuiria para o esclarecimento do que fazer após a graduação.”

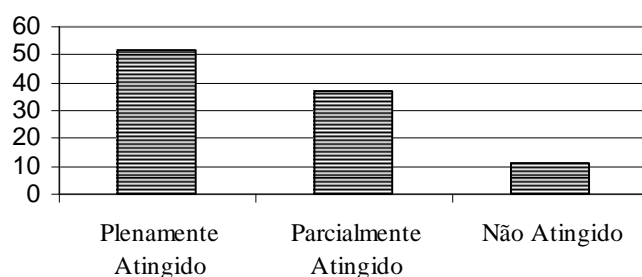
O trabalho como princípio educativo.

Gráfico 7 - Trabalho como princípio educativo



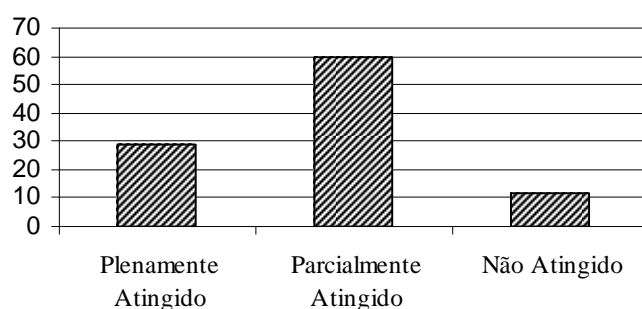
Opção por um currículo básico, possibilitando ao aluno, maior autonomia na sua formação acadêmica.

Gráfico 8 - Currículo básico e maior autonomia do aluno



Sólida fundamentação teórica, com base histórica, filosófica, científica a que se integra a formação técnico-metodológica.

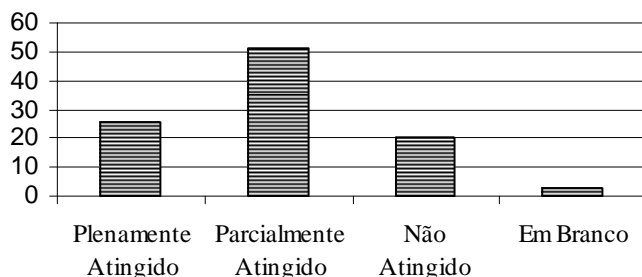
Gráfico 9 - Sólida fundamentação teórica



“Houve sim, uma boa base teórica, mas não uma articulação desta com a prática(...) os próprios professores em seu trabalho nem sempre atendem a essa relação teoria e prática.”

Assumir a extensão como mecanismo de atualização e integração do currículo, com a Educação escolar e não-escolar.

Gráfico 10 - Extensão no currículo e na formação



“Pouca oportunidade de atuação em atividades de extensão.”

A título de uma apreciação do conjunto de objetivos da atual proposta curricular e de reafirmação de um dos limites básicos para sua concretização, reiterado por alunos e professores em diferentes momentos do processo de acompanhamento e avaliação destaca-se aqui, a seguinte afirmativa apresentada por um/a aluno/a ao responder o questionário: *“Eu que fiz metade do curso no currículo antigo e a outra metade no novo, pude observar um grande avanço com a atual proposta. É uma pena que muitos professores desenvolvam seu trabalho demonstrando desconhecimento da atual proposta.”*

Foi solicitado aos alunos que citassem aspectos que manteriam no curso. Citações mais frequentes: *“A maneira como o curso está na proposta curricular, desde que haja articulação entre os professores e compromisso da totalidade deles com um bom trabalho pedagógico”; “A fundamentação teórica muito boa que o curso dá; a visão crítica que permite.”; “O desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno”; “Oportunidade de participação em eventos.”; “A formação do pedagogo unitário, superando a fragmentação das habilitações.”; “Os alunos participarem da avaliação do curso.”*

Por último, aspectos que mudariam no curso: *“O tempo e a forma de encaminhar as metodologias”; “O campo de estágio deveria ser ampliado para outras áreas de atuação do pedagogo”; “Articulação das disciplinas entre si e com a educação”; “Professores que ainda avaliam de forma super tradicional.”; “As práticas pedagógicas deveriam se complementar ano a ano. Um melhor trabalho poderia ser desenvolvido se estas quatro disciplinas se articulassem e resultassem num único relatório final, mais elaborado ao longo da sua construção.”; “É preciso rever com urgência as dificuldades apontadas pelos alunos com relação ao Curso.”*

No levantamento de subsídios para a reformulação curricular, desenvolvido no segundo semestre de 2004, é possível perceber a mesma consonância, com a concepção de pedagogo da proposta curricular, já indicada no processo avaliativo anteriormente relatado, em respostas bastante recorrentes em torno da idéia de “pedagogo como articulador do trabalho pedagógico” em respostas como: *“O pedagogo é o articulador do trabalho pedagógico, é o mediador do trabalho na escola. Ele deve ser uma ponte entre a teoria e a prática, deve ser o incentivador da coletividade.”*

Neste estudo, além da concepção de pedagogo foram levantados e analisados dados em relação às seguintes questões:

- Relação entre disciplinas de fundamentação básica e disciplinas de formação específica do professor e do pedagogo.

Predominam os respondentes que consideram que há relação: *“As disciplinas teóricas básicas vêm ao encontro das demais como um suporte ao entendimento da realidade como um todo. São uma base para os conteúdos posteriores e um encaminhamento para a formação específica.” “São fundamentais para a construção de um olhar crítico sobre a prática escolar e a própria sociedade.”*

- Relações entre formação docente e formação do pedagogo:

Há preponderância de respondentes que fazem essa relação (percebem a importância da base docente na formação do pedagogo): *“Relação com teoria e prática, percebendo que é importante para que os professores realizem suas atividades em sala de aula com qualidade, organizando e direcionando o processo.” “É muito importante antes da formação do pedagogo, sabermos sobre a formação docente, pois uma ‘ajuda’, ‘completa’ a outra. Porém, sentimos uma quebra de conteúdo, seqüência durante o curso.”*

- Avaliação da formação do docente

O maior número de respondentes a qualifica na categoria de “ruim”, afirmando, por exemplo: *“Acredito que a formação docente no 3º ano é feita de forma superficial, pois o tempo para cada disciplina (Metodologias) é muito curto.” “A articulação entre teoria e prática, na maioria das vezes ficou comprometida principalmente nas metodologias que não se articulam.”* Na maioria das respostas se faz menção à ausência de articulação entre Prática Pedagógica e Metodologias.

- Avaliação da formação do pedagogo

A maioria dos respondentes a considera “boa” ou “satisfatória”, justificando com a relação entre as disciplinas e o estágio. Contudo, há menção à limitação da formação do pedagogo vinculada ao espaço escolar e que esta formação deveria se dar ao longo dos quatro anos.

- Avaliação da disciplina de Prática Pedagógica A

A maioria a considera nas categorias de “Bom” e “Regular”, afirmando que, conquanto proponha uma reflexão sobre a prática, houve pouco contato com as escolas e, quando isso ocorreu, *“não havia clareza sobre o que se deveria fazer lá.”*

- Avaliação da disciplina de Prática Pedagógica B

As respostas se polarizaram entre as categorias “Bom” e “Ruim”. O problema mais apontado foi a constante falta ou troca de professores.

- Avaliação da disciplina de Prática Pedagógica C

A maioria das respostas se situam na categoria de “Bom” e as justificativas apontam que, embora tenha possibilitado o conhecimento da realidade e explicitado limites e contradições presentes no cotidiano escolar, o tempo da disciplina poderia ser maior e que poderia ter havido melhor articulação entre teoria e prática.

- Avaliação da disciplina de Prática Pedagógica D

A maioria dos respondentes a considera “excelente” ou “boa”, mencionando a importância da compreensão da realidade e do trabalho do pedagogo, bem como a reflexão teórica sobre os temas estudados. Contudo, algumas respostas dão conta da necessidade de aprofundamento teórico.

Importa ressaltar que as respostas variam com a diversidade do encaminhamento didático adotado pelos diferentes docentes supervisores da Prática Pedagógica.

- Articulação entre as Práticas Pedagógicas e demais disciplinas

Conquanto a maioria aponte a existência dessa articulação, muitos afirmam também que ela é mais visível em algumas disciplinas e menos em outras, ressaltando ainda que apenas é percebida nas Práticas C e D.

- Sugestões para a reformulação curricular:
 - Inclusão de disciplinas como Antropologia e Lingüística
 - Revisão de todas as Metodologias
 - Maior articulação entre teoria e prática nas Metodologias

- Aumento da carga horária das Metodologias
- Inclusão de disciplinas de Pedagogia Hospitalar e Empresarial
- Diminuição da cisão que acontece no 3º ano quando “*se para de refletir para retomar essa prática no 4º ano*”
- Aumento do curso para 5 anos para viabilizar o aprofundamento nas áreas de interesse do aluno.
- Inclusão, no 1º ano, uma disciplina de “prática de produção de textos”
- Inclusão de trabalho de monografia de conclusão de curso.

No estudo realizado na disciplina de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar no sentido de discutir a contribuição das disciplinas do Curso para a formação do pedagogo, nos termos da concepção expressa na Proposta Curricular implantada a partir de 1996, apresenta-se, a seguir, alguns destaques da percepção dessa contribuição bem como de aspectos que a favoreceram ou dificultaram.

Importa ressaltar que essa percepção pelo aluno, algumas vezes varia conforme o encaminhamento do trabalho pedagógico desenvolvido na disciplina e que destacamos aqui as percepções positivas apontadas, com a intenção de que se constituam em elemento de reflexão na busca das possibilidades pedagógicas do curso.

- Na área da Sociologia

- A questão ideológica no processo educativo;
- a contribuição de diferentes teóricos da sociologia, “sempre analisados do ponto de vista do seu contexto histórico”, para entender, de forma crítica, a dinâmica do trabalho educativo em sua totalidade (em especial, Hegel, Marx e Gramsci);
- a análise crítica da formação da sociedade capitalista burguesa e a possibilidade de, como educadores, contribuímos para sua superação ou reprodução.

“Considerando a concepção de pedagogo citada, o papel da sociologia da educação em sua formação é fundamental. Proporciona ao futuro profissional uma reflexão crítica sobre a relação entre a educação e a sociedade, em sua abordagem mais ampla. Como o Curso de Pedagogia da UFPR centraliza sua formação para atuação no espaço escolar, a sociologia da educação, em sua abordagem mais específica, apresenta e discute diferentes teorias relativas ao papel da escola na sociedade, assim como pesquisas e estudos que utilizam essas teorias para o conhecimento da realidade educacional e social brasileira. O conhecimento trabalhado em sala de aula instrumentalizará o futuro pedagogo para resolver problemas diversos que vão desde problemas de disciplina, aprendizagem, até aqueles relativos à sua própria função enquanto educador.” (*Depoimento de docente*)

- Na área da Filosofia

- Conceitos básicos e sistemas filosóficos em sua relação com a educação;
- diferentes linhas do pensamento filosófico e sua influência nas tendências pedagógicas;
- revisão do senso-comum/ Aprender a *pensar filosoficamente*;
- ampliação da visão de mundo e do referencial teórico da área;
- aproximação com diferentes concepções filosóficas;
- processo de formulação histórica do conhecimento;
- pensamento educacional numa perspectiva de totalidade;
- diferentes concepções filosóficas e sua contribuição para o pensamento educacional;
- a questão ética e de valores na educação;
- a dimensão política da prática educativa;
- subsídios para a formulação de concepções e metodologias de trabalho educacional, bem como para o compromisso com a busca de soluções para os problemas humanos, a partir de uma compreensão do mundo em sua totalidade.

- postura filosófica de investigação do real/ concepção de mundo/ pensamento crítico-reflexivo, fundamental para a perspectiva da educação como processo histórico.

“A Filosofia da Educação é imprescindível para a formação humana e, de modo especial, do pedagogo, para que o mesmo desenvolva o senso crítico e a reflexão sobre o universo dos saberes, destacando a razão como faculdade norteadora do pensamento pedagógico e das ações docentes. Também compete à Filosofia da Educação, a atribuição de uma visão ampla da educação e da ciência como um meio emancipatório e de esclarecimento.” (*Depoimento docente*)

- Na área da Psicologia

- Desenvolvimento psicológico das crianças e jovens;
- como o aluno pensa/ como aprende/ como percebe o mundo;
- diferentes concepções psicológicas: Piaget, Vigotski...;
- subsídios psicológicos para reflexão, observação e encaminhamento da ação como docente e pedagogo/a no processo pedagógico;
- subsídios para a ação pedagógica em diferentes faixas etárias;
- fundamentos para discussões de gênero, sexualidade, preconceitos e tabus que interferem no trabalho escolar.

- Na área da História da Educação

- A evolução histórica da educação;
- subsídios para compreensão da educação no atual contexto histórico brasileiro;
- fatores sócio-econômicos, políticos e culturais da educação em diferentes contextos históricos;
- raízes históricas do atual panorama educacional;
- contexto histórico do surgimento das escolas e das concepções e propostas pedagógicas;
- subsídios para a análise do desenvolvimento histórico da educação no Paraná e no Brasil;
- subsídios para reflexão acerca das relações entre história, educação e sociedade e intervir de maneira positiva como educador;
- capacidade de leitura e reflexão acerca de questões pertinentes à história da educação;
- perspectiva crítica do estudo da história da educação no Brasil.

- Na área da Biologia

- Fatores presentes no desenvolvimento físico e cognitivo do educando e no processo educativo;
- os processos biológicos e sua influência na educação;
- importância da questão biológica no processo educativo em sua totalidade;
- o ser humano como uma totalidade na qual se insere a dimensão biológica;
- síndromes que comprometem o processo de aprendizagem (causas, identificação e superação).

- Na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil

- Aspectos históricos, biológicos, psicológicos, antropológicos e sociológicos da infância;
- evolução da concepção de infância e de educação infantil
- enfoques contemporâneos dos estudos acerca da infância;

- evolução do contexto histórico-social brasileiro;
 - legislação referente à educação infantil;
 - propostas de atendimento didático à criança;
 - políticas para a Ed. Infantil, com caráter pedagógico, no Brasil.
- Na disciplina de Estrutura e Funcionamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental
 - Visão crítica acerca da Legislação e Políticas públicas para esses níveis de ensino em diferentes contextos históricos;
 - diferentes fases da criança na escola;
 - contexto educacional da educação básica no Brasil;
 - o papel do educador/pedagogo na articulação com docentes, discentes e comunidade;
 - os Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e Profissional
 - Legislação educacional em diferentes contextos históricos
 - a nova LDB e seus impactos na prática da escola brasileira atual;
 - organização do sistema escolar brasileiro;
 - políticas públicas de Educação no Brasil atual
 - influência dos organismos financeiros internacionais;
 - panorama histórico do desenvolvimento do Ens. Médio e da Ed. Profissional no Brasil
 - tendências de cada período político;
 - possibilidades curriculares para esses níveis e modalidades;
 - as relações da estrutura escolar (dualidade de ensino) com o contexto sócio-econômico;
 - expoentes do pensamento educacional brasileiro.
- Nas disciplinas de Fundamentos da EJA e Estr. e Funcionamento da EJA
 - Políticas educacionais para a EJA;
 - dados acerca da realidade brasileira quanto ao analfabetismo;
 - conhecimento escolar, cotidiano e saberes dos alunos de EJA;
 - encaminhamento metodológico e características do aluno de EJA;
 - contribuições teórico-metodológicas relevantes para a EJA;
 - bases legais e teóricas da EJA.
- Na disciplina de Fundamentos da Educação Especial
 - Superação de preconceitos e estereótipos em relação a pessoas portadoras de necessidades especiais;
 - quebra de paradigmas relacionados aos sujeitos portadores de necessidades especiais;
 - educação inclusiva no cotidiano escolar;
 - políticas educacionais para a Educação Especial;
 - formação de educadores para a Educação Especial.
- Na disciplina de Didática

- Subsídios teórico-metodológicos para que o pedagogo possa assessorar os professores na busca de um bom trabalho pedagógico;
- subsídios para que o pedagogo, juntamente com o coletivo escolar, possa desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva da práxis;
- influência da didática em diferentes concepções/contextos históricos;
- A disciplina deveria subsidiar o pedagogo na busca da articulação coletiva de um bom trabalho pedagógico na escola;
- métodos de ensino e tendências pedagógicas.

“A disciplina foi uma das que mais contribuíram para a compreensão do pedagogo como profissional de educação e a escola como espaço educativo. Foi trabalhada a identidade do aluno em relação à própria disciplina, aos próprios limites e possibilidades e a melhor forma de sua inserção no trabalho pedagógico, na profissão de pedagogo, no contexto histórico em que vive. Os alunos se envolveram de tal forma que era raríssimo alguém faltar e as leituras e discussões sempre iam além do proposto. Foi possível superar lacunas de conhecimento de disciplinas já cursadas. Ficou claro que a abordagem didática passa por dois eixos, a saber, o da competência e o do compromisso político que levarão o educador a uma opção com a qual conduzir seu trabalho.” (Depoimento de grupo de alunas acerca do encaminhamento pedagógico específico de que participaram)

- Na disciplina de Alfabetização
 - Propostas metodológicas para a alfabetização
- Na disciplina de Metodologia do Ensino da Língua PORTUGUESA
 - Visão geral do ensino da língua portuguesa (para docentes);
 - produção de texto; literatura; gramática; leitura;
 - dimensão social e cultural do estudo da língua portuguesa;
 - variações lingüísticas/ diferentes “falares”
 - o código “padrão” e a emancipação do indivíduo;
- Na disciplina de Metodologia do Ensino da MATEMÁTICA
 - Diferentes encaminhamentos metodológicos do ensino da matemática na escola;
 - criação de material didático (jogos bem interessantes).
- Na disciplina de Metodologia do Ensino das CIÊNCIAS NATURAIS
 - Importância do ensino das ciências no contexto histórico-social e político;
 - estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
 - tópicos do ensino das ciências com ênfase nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.
- Na disciplina de Metodologia do Ensino da HISTÓRIA
 - Relações do tempo histórico;
 - desenvolvimento humano (concepções de homem, sociedade e mundo);
 - história como base de reflexão sobre o homem;
 - aspectos multidisciplinares: questão étnica; pluralidade cultural; fontes históricas; histórias de vida;
 - papel do pedagogo na articulação da discussão dessas questões na escola;
 - evolução histórica da pedagogia;
 - possibilidades de avanços e retrocessos na trajetória histórica e papel da educação.
- Na disciplina de Metodologia do Ensino da GEOGRAFIA

- Conhecimentos acerca do lugar ocupado pelo indivíduo no espaço;
 - alfabetização cartográfica;
 - especificidades do ensino da Geografia;
 - fundamentos teórico-metodológicos;
 - formas de desenvolver o ensino da geografia na escola básica.
- Na disciplina de Metodologia do Ensino da EDUCAÇÃO FÍSICA
 - Aspectos históricos;
 - objeto de estudo;
 - concepções teórico-metodológicas numa perspectiva articuladora;
 - especificidades;
 - contradições;
 - corporalidade: gestos, posturas, movimento;
 - educação Física e sua relação com todas as demais dimensões humanas (não apenas a desportiva) e com o auto-conhecimento;
 - função e significado da educação física no contexto escolar.
 - Na disciplina de Metodologia do Ensino de ARTES
 - História do ensino da Arte;
 - concepções teórico-metodológicas;
 - relevância do ensino de artes na escola;
 - diferentes áreas do ensino da arte;
 - sensibilidade/ gosto artístico/Expressão/ Criatividade;
 - ensino da Arte e inserção social e cultural.
 - Na disciplina de Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico
 - Trabalho pedagógico e função do pedagogo;
 - o pedagogo no Brasil: evolução histórica de sua formação;
 - diferentes concepções do trabalho pedagógico: autores e contexto histórico de seu pensamento pedagógico.

A disciplina contribui para que as futuras pedagogas conheçam uma variedade de concepções históricas, de educadores clássicos, bem como a problemática que envolve a Pedagogia e o trabalho pedagógico. Essa análise embasa mais solidamente o preparo para exercer a função, mais tarde. (Depoimento docente 1)

Ao discutir a natureza do trabalho pedagógico, a origem e funções da escola na sociedade burguesa, a constituição do pensamento pedagógico com suas concepções teórico-metodológicas, em diferentes contextos sócio-históricos e a evolução histórica da concepção, formação e prática do pedagogo no Brasil, a disciplina contribui para uma inserção mais crítica e (quicá) comprometida com a contribuição da educação, como prática social, no processo de transformação qualitativa da sociedade, no interesse da maioria. (Depoimento docente 2)

- Na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico

- Subsídios teórico-práticos para o Estágio (Prática D);
- a organização escolar na perspectiva de sua totalidade;
- dimensões políticas do cotidiano escolar;
- papel do pedagogo crítico e autônomo;
- a realidade escolar e as dimensões do papel do pedagogo;
- concretização do projeto político-pedagógico;
- revisão articulada de conteúdos dos três anos anteriores;
- praxis: relação da teoria com a prática pedagógica;
- subsídio especial para atuação na Escola Pública;
- a necessidade de continuidade de estudo acerca da escola;

“A disciplina possibilitou uma compreensão crítica da realidade escolar, oferecendo subsídios para a compreensão e intervenção do pedagogo como planejador, organizador e articulador do trabalho pedagógico, oportunizando a discussão da gestão escolar e a concretização do projeto político-pedagógico como construção coletiva e expressão do intento formativo da escola.” (Depoimento de um grupo de alunas/os)

“A disciplina discute as questões relativas ao trabalho do pedagogo no que se refere à articulação das ações que compõem o trabalho pedagógico, tais como o planejamento, o currículo, a avaliação e a gestão da escola. A partir da dimensão teórico-prática do fazer pedagógico, busca aliar uma sólida fundamentação teórica às práticas institucionais, coletivas e individuais, produzindo a reflexão sobre o papel do pedagogo na escola. (Depoimento docente)

- Na disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação

- Possibilidades das novas tecnologias como aliadas na melhoria do processo de ensino e aprendizagem;
- a inquietante inserção dos meios tecnológicos no cotidiano/necessidade de postura reflexiva;
- aproximação em relação à utilização do computador na atividade docente;

Observação

Limites específicos:

- Conteúdo restrito a uma única tecnologia/programa;
- carência de maior fundamentação teórica, em virtude da carga horária;
- dificuldades de sanar dúvidas com um único professor para orientar no laboratório de informática;
- falta de estrutura no laboratório para atendimento aos alunos;

- Na disciplina O Trabalho Pedagógico na Educação não Escolar

- Bases materiais e modelos societários;
- a presença do pedagogo em diversos contextos sociais;
- dimensão político-pedagógica da atuação do pedagogo no âmbito das contradições da sociedade capitalista;
- a prática pedagógica na educação não escolar;
- a praxis educativa no conjunto das relações sócio-políticas;
- dimensão ideológica presente nas práticas pedagógicas e nas relações entre as práticas sociais;
- o processo de exclusão presente na sociedade de classes e as possibilidades da educação não-formal, no sentido de contribuir para a emancipação das classes subalternas.

- Na disciplina de Educação Comparada
 - Sistemas de ensino de diferentes países e relação com as políticas educacionais brasileiras;
 - comparação de modelos, recursos, ed. Obrigatória, etc permitiu a compreensão de avanços e retrocessos;
 - concepções de educação em sociedades capitalistas desenvolvidas e subdesenvolvidas;
 - implicações para os sistemas educacionais, da atuação de agências internacionais de financiamento;
 - o processo de globalização da economia e os reflexos nas questões educacionais: concepções, ideologia, interesses;
 - possibilidade de intervenção consistente do pedagogo no planejamento educacional.

- Na disciplina de Políticas e Planejamento da Educação no Brasil
 - Situação política e educacional brasileira;
 - políticas educacionais no Brasil atual;
 - determinantes sócio-econômicos, pedagógicos e políticos da gestão da educação no Brasil;
 - políticas internacionais de educação: a adesão dos governantes (do Estado) às propostas dos organismos financeiros internacionais para a educação brasileira.

“É importante para o pedagogo pensar as relações de poder no interior da escola, pois significa pensar as amplas formas de legitimação da sociedade capitalista brasileira sob a égide do poder político e econômico mais amplo, reproduzindo as contradições da estrutura social. A disciplina privilegia uma visão global de políticas educacionais.(Depoimentos de alunas/os)

- Na disciplina de Currículos e Programas

“É importante que esses tópicos se convertam em noções mínimas para a atuação consistente do pedagogo como profissional que irá articular o coletivo escolar nas discussões relativas ao currículo como cerne do trabalho pedagógico. Nos termos da ementa, esta disciplina encerra grandes contribuições, sendo didaticamente bem desenvolvida e explorada com rigor crítico pelo futuros pedagogos”. (Observações de alunos/as acerca da ementa)

 - Concepções epistemológicas de educação;
 - currículo como: construção social do conhecimento; forma de organização dos conteúdos; compromisso sócio-político; efetivação de prática pedagógica; contribuição para a formação de cidadãos críticos e autônomos;
 - diferentes formas de organização curricular: ciclos, disciplinas, tema gerador, projetos, competências e habilidades: origens, desdobramentos, implicações político-pedagógicas;
 - sentido Intencional do currículo, definido coletivamente e articulado como projeto político-pedagógico a partir do compromisso socio-político com os interesses da maioria da população;

“Ao explicitar, por meio de referências teóricas consistentes e reiteradamente articuladas à prática, os fundamentos e as diferentes formas de organização curricular, a disciplina proporciona ao futuro pedagogo, condições de inserção na organização de um trabalho pedagógico politicamente comprometido com a formação de cidadãos críticos e autônomos.” (Depoimento especial de alunos)

- Na disciplina de Educação e Trabalho

“O trabalho é um espaço de educação importantíssimo. As relações sociais de trabalho incidem sobre a organização de toda a sociedade. Todos os outros espaços educativos sofrem influência do trabalho. As mudanças no mundo do trabalho (novas tecnologias, condições de trabalho, monopólio, etc, projetam alterações nas várias instâncias e dimensões da vida social. O entendimento da relação entre educação e trabalho condiciona uma visão mais ampla e fundamental para a atuação significativa do pedagogo. (Considerações de alunos acerca da ementa)

- O ‘mundo do trabalho’ e sua articulação com a educação;
- aspectos econômicos, sociais e políticos subjacentes à relação entre educação e trabalho;
- função da escola no preparo para o trabalho;
- a questão do trabalho e a formação do pedagogo;
- relação entre a história dos processos e relações de trabalho/sociedade e a educação;
- o modo de produção capitalista: contradições;
- possibilidades de a educação contribuir para reproduzir ou transformar a sociedade em que vivemos;
- contexto histórico e processo de hominização;

“Esta talvez tenha sido a disciplina que mais articulou os ‘novos paradigmas’ às questões educacionais e à atuação do pedagogo, numa perspectiva crítica, como articulador do processo político-pedagógico escolar. A disciplina propiciou denso embasamento teórico para o desenvolvimento da criticidade necessária à formação do pedagogo unitário”. (Observações de alunos)

- Na disciplina de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar

- Avaliação como elemento fundamental de aprimoramento do trabalho pedagógico escolar;
- avaliação como mediação na práxis pedagógica;
- avaliação como ‘ato amoroso’ e fator de inclusão escolar;
- superação da avaliação como fator de exclusão
- caráter burocrático, autoritário e classificatório;
- avaliação institucional numa perspectiva emancipatória;
- papel do pedagogo na revisão da prática avaliativa escolar.

“Considerando a concepção de pedagogo ‘como articulador e organizador do processo político pedagógico escolar’ e a urgente necessidade de revisão dos processos avaliativos escolares (reiteradamente constatada no âmbito das ‘Práticas Pedagógicas’) esta disciplina estudou a questão da avaliação, numa perspectiva teórico-prática, de modo a qualificar o futuro profissional para articular, na escola, a discussão consistente de temas básicos como: concepção dialética de avaliação; aspectos político-ideológicos subjacentes às concepções de avaliação predominantes na prática avaliativa da escola brasileira (em diferentes graus e modalidades de ensino); avaliação escolar como fator de inclusão social; avaliação escolar como fator de fracasso escolar e de exclusão social; avaliação institucional numa perspectiva emancipatória; avaliação como elemento mediador na práxis pedagógica.” (Depoimento docente)

- Na disciplina de Prática Pedagógica A – Extensão Escolar

- Importância política da extensão universitária como fator de democratização do acesso ao conhecimento;
- contato direto com a realidade escolar e seus desafios;
- aproximação à questão da extensão universitária;
- contextualização do espaço escolar em sua totalidade;
- fundamentos para trabalhos de pesquisa de campo;
- trabalho de campo acerca de programas de interação da escola com a comunidade
- OBS: A disciplina poderia ser articulada com 'OTP não escolar'.

• Na disciplina de Prática Pedagógica B – Introdução à Pesquisa Educacional
 “Essencial relevância da pesquisa na formação do pedagogo, por articular teoria e prática, possibilitando a ampliação de conhecimentos para uma atuação política e pedagogicamente sintonizada com as necessidades do contexto histórico, social, político e econômico. O estudo das dimensões políticas, culturais, econômicas, sociológicas e filosóficas da realidade educacional, na perspectiva da pesquisa, é essencial para a formação do pedagogo que ‘conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade’. Ao pedagogo, como sujeito de práxis, portanto, como pesquisador, é fundamental a base teórico-metodológica que a ementa contempla.” (Considerações dos/as alunos/as acerca da ementa)

- Contextualização histórica do desenvolvimento da ciência e de suas relações com as diferentes formas de conhecimento;
- aspectos básicos do debate acerca da produção científica;
- referências/pesquisa bibliográfica; documentação e organização de dados e relatos;
- procedimentos metodológicos e suas possibilidades na pesquisa educacional.

OBSERVAÇÕES:

- O conteúdo está sendo utilizado em várias disciplinas e, certamente, ao longo da carreira será solicitado.
- Contribuição comprometida, em algumas turmas, pela troca de professores.

• Na disciplina de Prática Pedagógica C – Estágio em Docência

A ementa da disciplina contempla aspectos extremamente importantes para a formação do pedagogo, seja para a atuação como docente, na educação escolar ou não-escolar, como no apoio e articulação do trabalho pedagógico no coletivo da escola ou de outro contexto educativo da sociedade. (Considerações das/os alunas/os)

- Articulação entre teoria e prática docente;
 - peculiaridades do trabalho pedagógico em diferentes séries e áreas do conhecimento;
 - visão de totalidade do trabalho pedagógico a partir da observação;
- Considerações específicas das/os alunas/os:
- Encaminhamentos didáticos distintos, favorecendo ou limitando as contribuições da disciplina na formação do pedagogo.
 - Um aspecto que propiciou maiores contribuições foi o cronograma discutido com os alunos ao início do ano.
 - Orientações consistentes e objetivas da professora favoreceram o aproveitamento dos alunos no estágio.
 - A discussão coletiva dos relatórios, coordenada pela professora permitiu muito aprendizado importante.

• Na disciplina de Prática Pedagógica D – Estágio Supervisionado na Organização Escolar

A ementa sinaliza grandes possibilidades de contribuição da disciplina na formação do pedagogo, na concepção expressa na Proposta Curricular, uma vez que busca a totalidade e a perspectiva teórico-prática. Permite a análise aprofundada da realidade escolar a ser enfrentada pela/o futura/o pedagoga(o).(Considerações dos alunos)

- Contato com a prática pedagógica no âmbito escolar;
- revisão de elementos teóricos acumulados no Curso e articulação desses elementos na análise da prática pedagógica escolar numa perspectiva de totalidade;
- a organização do trabalho pedagógico escolar numa situação concreta a ser estudada como futuro campo de trabalho para o pedagogo.

Considerações favoráveis específicas:

- Por meio de subsídios teórico-práticos da disciplina de OTP, conseguimos desenvolver um trabalho de pesquisa acadêmica, de coleta e análise de dados no campo de estágio, contando com a orientação do/a professor/a como fator fundamental para essas articulações e análises.
- “A disciplina nos auxiliou, de forma valiosíssima, a lançar um olhar perceptivo, ‘analísativo’ para a instituição escolar e o trabalho pedagógico que nela se desenvolve.”
- Programas como o de ‘Capacitação de Professores no Vale do Ribeira’ contribuíram para a compreensão do trabalho do pedagogo como articulador da ação pedagógica escolar, apesar de algumas dificuldades em relação ao acompanhamento da professora no campo de estágio e maior atenção aos projetos trabalhados no Vale do Ribeira.

Limites específicos apontados por alunos/as:

- Necessidade de melhor acompanhamento pelo/a supervisor/a da UFPR e do campo de estágio para que as sínteses resultem em contribuições efetivas para a formação;
- A disciplina se desenvolve de forma fragmentada;
- A disciplina se reduziu, à análise de fatos isolados do dia-a-dia;
- Há, no campo de estágio, uma compreensão equivocada a respeito do papel do/a estagiário/a;
- Praticamente foi um estágio intuitivo, com pouca oportunidade para discussão das questões que foram surgindo.

Sugestões específicas:

- Preparação para esta disciplina no âmbito das disciplinas do Curso nos anos anteriores;
- Realização de reuniões sistemáticas para discutir/avaliar a prática vivenciada no estágio;

A título de síntese solicitou-se aos alunos que, tomando as disciplinas em seu conjunto, apontassem os aspectos que favoreceram e os que dificultaram sua contribuição para a formação do pedagogo. Estes, em ordem decrescente do número de ocorrência são os seguintes:

Aspectos que favoreceram:

- A bibliografia / Referencial teórico abrangente;
- Encaminhamento didático dinâmico/ “atraente”/ interessante/ original/ criativo e “trabalhoso”;
- Comprometimento/ organização do/a professor/a/ Relação pedagógica muito positiva; - Articulação da teoria com a prática;
- Estudo de diferentes contribuições teóricas;
- Abordagem significativa dos conteúdos;
- A profundidade teórica com que o conteúdo foi abordado;

- Realização de trabalhos de pesquisa de campo, ao lado de muitas leituras e discussões em aula;
- Avaliações a partir de questionamentos e de trabalhos em grupos/ Formas diversificadas de avaliação;
- Articulação com o papel do pedagogo;
- Avaliações com vistas à socialização do conhecimento entre alunos/ Retomada das avaliações com comentários;
- A utilização de textos literários e filmes na análise de questões educacionais/ recursos visuais e fotográficos;
- Conteúdos ricos e importantes para a formação;
- Seminários encaminhados com clareza e criatividade;
- A utilização de textos literários e filmes na análise de questões educacionais/ recursos visuais e fotográficos;
- Bom-humor do/a professor/a;
- Envolvimento dos alunos/as;

Aspectos que dificultaram (LIMITES/PROPOSTAS):

Falta/troca de professores;

- Que haja maior aprofundamento do conteúdo;
- Descontinuidade por troca de professores;
- Distância do conteúdo em relação à ementa/não cumprimento de toda a ementa/ desconhecimento da ementa pelos alunos;
- Busca de superação da fragmentação dos conteúdos;
- Encaminhamento didático mais dinâmico;
- Efetiva mediação do professor no processo pedagógico: conteúdo mais significativo; seminários melhor orientados e desenvolvidos; maior comprometimento do/a professor/a;
- Articulação/ ampliação do enfoque, à atuação do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico;
- Ampliação para diferentes enfoques teóricos;
- Articular, concepções teóricas com o cotidiano escolar/ prática pedagógica em diferentes contextos;
- Carga horária insuficiente para desenvolvimento/ aprofundamento do conteúdo;
- Maior envolvimento das/os alunas/os: maior contribuição.
- Articulação do conteúdo com a educação/com o trabalho do pedagogo/ com os desafios da prática educativa;
- Aulas menos expositivas/ com mais discussões;
- Superação de processos avaliativos autoritários, baseados no medo, na ameaça velada em relação à nota, em parcialidade e incoerência/ Retorno sistemático das avaliações aos alunos;- Atenção quanto a bibliografia ultrapassada/ insuficiente/ mal “trabalhada”;Evitar excessiva ênfase em determinadas questões em detrimento do aprofundamento teórico ou de outras questões importantes;Superação de problemas de relacionamento com os alunos, como: ironias e desqualificação;
- Discussão de dificuldades de natureza didática (não obstante o pleno domínio do conteúdo);
- Maior articulação entre os docentes no planejamento pedagógico para suprimir a repetição de Conteúdos: conceitos/enfoques/ textos;

- Superação do autoritarismo/ Distanciamento entre idéias defendidas pelo/a professor/a e pelo curso e a ação docente;
- Em função da falta de professores, tivemos que trabalhar em poucos meses, e de forma superficial, o conteúdo de um ano;
- Maior possibilidade de o aluno tirar as próprias conclusões
- Maior participação dos alunos nas aulas.

REFERÊNCIAS:

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre. Mediação, 1991.

LÜDKE, Menga. Um olhar sociológico sobre avaliação escolar. In: *Tecnologia Educacional*, 21 (108) Rio de Janeiro – set/out 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: *Revista de Educação da AEC*. Brasília- DF (107) 81-91, abr/jun, 1998.

1.3. JUSTIFICATIVA DO CURRÍCULO PROPOSTO

A presente proposta curricular se justifica a partir do desenvolvimento dos posicionamentos consensuais, referências conceituais, conclusões e propostas teórico-metodológicas explicitadas a seguir :

1.3.1. Introdução

A concepção que orienta a formação do Pedagogo na presente proposta curricular para o curso de Pedagogia da UFPR é resultado de um processo de estudos e discussões em que se envolveram alunos e professores do Setor de Educação, desde a implantação do currículo em vigência e considerando as discussões geradas pelas Diretrizes Curriculares, a partir de 2002, a saber :

- reflexões realizadas pela comunidade setorial;
- processos de acompanhamento e de avaliação do Curso;
- debates de professores e estudantes empreendidos quando da discussão da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs), buscando não perder de vista os avanços historicamente conquistados na UFPR;
- discussão das decisões nas plenárias departamentais;
- discussões e reflexões feitas pela Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia (CRCCP) a partir do conjunto das contribuições do Setor de Educação;
- estudo, pela CRCCP, de trabalhos de pesquisas e de outras produções de autores que têm, mais recentemente, tratado da questão da formação do pedagogo no Brasil.

Esse processo de elaboração, ensejou o aprofundamento de questões fundamentais, no sentido da crítica às normatizações existentes em âmbito nacional, bem como a revisão do papel do pedagogo frente às questões presentes no contexto contemporâneo.

A complexidade do trabalho curricular torna a elaboração do currículo de Pedagogia um desafio a ser assumido coletivamente. Como afirma Silva (1993), o currículo é um campo de conhecimento contestado, em que relações de poder e de força estão presentes e precisam ser equacionadas, para que não se perca de vista os objetivos e fins do processo de formação que se pretende. Dessa forma, o currículo pode ser visto como um processo que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, incidindo sobre os diversos aspectos da formação: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação e opção por políticas institucionais de pesquisa e

extensão (Sacristán, 1998). Definindo esse processo, Beauchamp, citado por Sacristán (1998), refere-se a um *sistema curricular* no qual as decisões não se produzem linearmente concatenadas, não são extratos de decisões em estrita relação hierárquica ou determinação mecânica. São instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica, mesmo conservando seus campos de conflito peculiares. Considerando essas questões foi desenvolvido o processo de discussão da presente proposta curricular.

Além da visão histórica dos cursos vigentes para a formação que se pretende discutir, é importante constatar as demandas para a atuação profissional, contextualizando o panorama em que o pedagogo irá atuar para que todos os aspectos implicados possam ser contemplados. A intenção final é de que o pedagogo venha a contribuir para o enfrentamento das questões cruciais da escola brasileira na contemporaneidade.

Na proposta implantada em 1996, a visão das teorias críticas já trazia a urgência de se considerar as complexas questões sociais e culturais do atual contexto, buscando posições para uma formação voltada aos valores democráticos e de justiça social.

Na presente proposta, cabe ressaltar a abrangência do aspecto cultural, que tem hoje a conotação de um trabalho a ser considerado em toda a extensão da vida social, mais do que a seleção de um conjunto de valores que devam ser defendidos ou de idéias a serem promovidas em determinado contexto (CERTEAU, 1994). Para Forquin (1993), a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e justificação última. É através do trabalho paciente e continuamente recommçado de uma “tradição docente”, que a cultura se transmite e se perpetua. A educação, por sua vez, realiza a cultura como memória viva, reativação incessante, promessa necessária de continuidade humana.

Na sociedade capitalista, que correspondeu às necessidades elementares da população contribuinte, desenvolvem-se as necessidades culturais dos grupos sociais, num sentido de produção e consumo. Há inadequação das planificações econômicas, para responder ao “mal estar” gerado pelo progresso: poluição, drogas, deterioração do meio ambiente, entre outros, e os grandes descontentamentos coletivos cujos sintomas são representados por fenômenos característicos do homem, que vive no limite da saturação (CERTEAU, 1994).

A idéia de reconstrução social está presente nas reflexões sobre a educação no sentido de desconstruir procedimentos que referendam a naturalização dos processos discriminatórios e opressivos presentes na história cultural humana e acirrados na sociedade globalizada. O conceito de cultura, assim, apesar de recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem que se identifique as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage (PÉREZ GOMEZ, 2001, p.14).

Aos pedagogos, como aos demais educadores, cada vez mais, se impõe o trabalho como agentes sócio-culturais e políticos, ampliando as posições democráticas propostas nos últimos anos, no sentido de que suas ações e interferências possam propiciar a todos os que passam pelo ensino formal e não escolar, um processo emancipatório, que lhes assegure lugar e voz, sendo acolhidos também em suas diferenças e peculiaridades.

A presente proposta reforça tais posições, evidenciando a importância das abordagens culturais, no sentido de contemplar as possibilidades de formação dos diferentes grupos sociais presentes na sociedade atual, considerando sua diversidade.

Um projeto que contemple tais aspectos exige a participação de todos os envolvidos na sua construção e execução, proporcionando condições de articular seus pressupostos ao trabalho teórico-metodológico do ensino, da pesquisa e da extensão. É fundamental também, que sejam criadas condições para que os alunos e professores participem da formulação, execução e avaliação da proposta curricular, constituindo-se, portanto, como sujeitos do próprio processo de formação e atuação. Desse modo, as disciplinas e atividades de forma inter, transdisciplinar poderão responder a um processo de qualificação coerente

com a atuação do pedagogo como profissional consciente das questões do tempo presente e das complexas necessidades postas à sua atuação na sociedade brasileira.

1.3.2. Referências para apontar posições conceituais

As muitas exigências e demandas para a função do pedagogo levam à necessidade de empreender um movimento de ordem conceitual que venha a ‘desemaranhar’ as divergências presentes nas várias tendências e concepções surgidas nos últimos anos.

O Parecer 05/2005, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, que propõe as DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia, aparece como solução provisória e discutível para as controvérsias historicamente presentes na formação do profissional pedagogo, buscando responder aos que cursaram as inúmeras habilitações dos diferentes formatos do curso de Pedagogia.

As oscilações em torno do papel do pedagogo, ora favorecem resoluções da racionalidade burocrática e ora avançam para decisões de flexibilização dos processos pedagógicos, buscando responder à dinamicidade do mundo atual, em que se chegou a defender que cada curso tivesse um percurso, ou seja, nenhuma uniformidade. No campo da Pedagogia, tais mudanças abriram possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e pedagogos, em organizações não governamentais, meios de comunicação, sindicatos, partidos, movimentos sociais e em vários espaços abertos à ação sócio-cultural (KUENZER E RODRIGUES, 2005).

Com o reconhecimento da ampliação do campo de atuação do pedagogo, veio também a indicação dos seus limites, instando os cursos a construir percursos *interdisciplinares* de modo a articular os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, formando profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades educacionais especiais e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado.

A proposta expressa no Parecer 05/2005, no entanto, desconsidera essas possibilidades, concentrando o trabalho do pedagogo como professor de educação infantil, séries iniciais, magistério, em nível médio e cursos profissionalizantes. O Parecer privilegia as dimensões práticas da ação educativa e secundarizam a atuação pedagógica, mesmo a docente, reforçando o caráter instrumental da formação pedagógica.

Percebe-se, ainda, a pouca ênfase na dimensão da pesquisa, bem como da possibilidade de atuação na articulação dos processos pedagógicos não escolares, alternativas já abertas aos pedagogos pelas discussões anteriores. Assim, a concepção de *pedagogo unitário*, competente para atuar na gestão e na docência, presente no currículo da UFPR desde 1996, não seria compatível com os referidos Pareceres.

Por outro lado, a proposta de formação presente no Parecer em questão, oferece abertura para o desenvolvimento de programas de formação de profissionais da educação por instituições de caráter mercantil, tendendo, também, a contribuir para a desqualificação da formação do professor da educação básica.

Destacam-se quatro concepções que se confrontaram historicamente nos cursos de Pedagogia:

- a Pedagogia centrada na formação de técnicos educacionais do ensino (bacharelado);
- a Pedagogia centrada na docência (licenciatura);
- a Pedagogia centrada na Ciência da Educação, como espaço de formação dos especialistas;
- a Pedagogia integradora das duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo curso.

Nos sucessivos ordenamentos legais dos últimos 15 anos e notadamente nos Pareceres que vêm regulamentando o curso de graduação em Pedagogia, restringem essa formação ao Curso Normal Superior, o qual foi adotado especialmente por instituições não universitárias, que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar professores em exercício, no menor tempo e com o menor custo possível, adequando-os à exigência de formação em nível superior proposta pela LDB.

Conquanto tais cursos não tenham logrado legitimidade dentre a comunidade acadêmica ou profissional por formar profissionais com discutíveis níveis de qualidade, as DCNs, em um de seus artigos, permite a transformação do Curso Normal Superior em Curso de Pedagogia. Tal permissão não contempla as urgentes e amplamente propaladas necessidades de melhoria qualitativa do ensino formal e não formal no atual contexto educacional brasileiro, aligeirando e reduzindo a formação dos profissionais da educação a uma perspectiva utilitarista.

Para além da docência, as demais possibilidades do campo epistemológico da Pedagogia são remetidas ao nível subsequente, em cursos de pós-graduação, *lato ou stricto sensu*, abertos a todos os licenciados e, em muitos casos, aos bacharéis, como já ocorre com frequência.

A ênfase à prática docente nos Pareceres citados, no debate nacional e na produção acadêmica deles decorrente, aponta uma tendência referenciada em autores como Donald Schön, Phillipe Perrenoud e Maurice Tardif, que desde a década de 80 privilegiam uma proposta de formação reflexiva do professor, com acento na ação pedagógica em sua dimensão de reflexão sobre a prática.

No Brasil, especialmente durante os anos 80 do século XX, inúmeros autores (Saviani, Libâneo, Cury, Warde, Ribeiro, entre outros), críticos da proposta pedagógica tecnicista, enfatizavam a importância e necessidade de devolver ao professor o direito e a responsabilidade de desenvolver sua prática pedagógica de maneira a articular teoria/reflexão e prática/ação sem, contudo, se identificarem com a proposta do professor como aquele que precisa refletir sobre a prática. Importa ressaltar que a postura reflexiva é inerente a qualquer prática humana, sendo constitutiva da prática educativa, sobretudo em seus desdobramentos como prática histórico-social.

A discussão e resgate da função/atuação docente e busca de sua valorização e reorientação é extremamente salutar e necessária. No entanto, sua clara vinculação à lógica de competências com ênfase na prática, corre o risco de levar ao *aprender fazendo* e ao *conhecer-se na ação*, caso não se assegure na formação e na ação pedagógica as condições para a indissociabilidade entre *teoria e prática*.

Cabe ressaltar, que o professor vem sendo historicamente alijado do controle integral do próprio trabalho ao ter reduzida a sua atuação à aplicação de normas e preceitos oficiais, restringindo-se a sua participação nos processos de construção e organização do trabalho pedagógico. Os Pareceres contêm escassas referências às competências complexas do trabalho intelectual, como as que se referem ao exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos, sócio-culturais e históricos, essenciais à formação de um profissional com *autonomia intelectual e ética* (KUENZER e RODRIGUES, 2005). Estes requisitos, por sua vez, são fundamentais no enfrentamento dos desafios postos por uma sociedade cada vez mais complexa e excludente.

1.3.3. Posições consensuais

Levando em conta as análises referentes às questões recorrentes nos debates em que se envolveram professores e estudantes de pedagogia da UFPR, no período de discussão das referidas diretrizes, buscou-se considerar na elaboração da nova proposta curricular para o curso de Pedagogia, as questões preponderantes arroladas a seguir:

- a possibilidade de considerar os avanços a que se chegou na proposta curricular implantada a partir de 1996 em relação à superação da fragmentação da formação e da atuação do pedagogo a partir de uma concepção tecnicista e acrítica de educação que abriu perspectivas para uma atuação crítica e voltada às necessidades cruciais da educação brasileira ;
- as significativas demandas presentes nos âmbitos: das Secretarias de Educação Municipal e Estadual, que mantêm profissionais pedagogos nas escolas de ensino básico, núcleos de ensino e em funções de organização e coordenação de trabalho pedagógico, mediante concurso público; das instituições de ensino particulares; dos espaços não formais como hospitais, organizações não governamentais, prisões, empresas, entre outros.
- a reversão de uma formação docente precarizada pela ênfase na prática, que leva a perder de vista a função intelectual inerente ao trabalho do educador em qualquer âmbito em que atue;
- o significado e os desdobramentos políticos da concepção de formação presente nesses documentos.

Partindo dos consensos nas discussões realizadas nos departamentos do Setor de Educação (DTPEN, DEPLAE, DTFE), procurou-se retomar o conceito de educação como atividade que se dá na prática social histórica que se transforma pela ação e relação dos homens entre si. Tal conceito pressupõe o desenvolvimento dos indivíduos em sua relação ativa no meio em que vivem, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva e criadora a atividade humana, processo que se constitui no fenômeno educativo (PIMENTA, 1991). A Pedagogia é, assim, a ciência que estuda o fenômeno educativo em suas peculiaridades.

Pensar uma concepção de formação do pedagogo frente ao sem-número de funções impostas aos profissionais educadores e à escola no atual contexto brasileiro, exige retomar a *natureza histórica do trabalho pedagógico* para que se possa caracterizar a *função* do pedagogo como construção a ser empreendida durante a sua formação e sedimentada durante sua atuação na educação formal e/ou não formal.

O conceito de *natureza*, num sentido literal, diz respeito ao que é próprio de um determinado *fenômeno* (dicionário UNESP, 2004). A *natureza do trabalho pedagógico* decorre da *compreensão* do fenômeno educativo e diz respeito às aprendizagens necessárias aos grupos sociais historicamente definidos e às relações de reciprocidade entre os indivíduos, referindo-se, portanto, aos processos culturais no âmbito dos quais se incluem os referidos processos de ensino. A trajetória histórico-social da educação, no entanto, é resultado das transformações sociais, econômicas, científicas e culturais que vêm interferindo nessa *natureza do trabalho pedagógico*, trazendo novas questões, novas visões, possibilidades e exigências, que colocam aos educadores a necessidade de retomar sua função precípua, no campo da Pedagogia: o ensino, a aprendizagem e a formação humana dos indivíduos. (HAGEMeyer, 2006; PARO, 1993, SAVIANI, 1991)

Considerando o desenvolvimento dessas funções, a partir da *natureza do trabalho pedagógico*, retoma-se a *idéia de pedagogo unitário*, presente no currículo de Pedagogia de 1996. O conceito de *pedagogo unitário* aparece naquela formulação, vinculado à superação das habilitações (orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar) e apontando para a formação do pedagogo para atuar preferencialmente no âmbito escolar. Toma-se o *trabalho pedagógico escolar* como princípio educativo e constitutivo da formação integral do pedagogo, considerando “o domínio dos pressupostos científicos da educação e a compreensão do processo pedagógico, em sua totalidade e complexidade”. (Proposta de formação do Pedagogo no novo currículo do curso de Pedagogia do Setor de Educação/UFPR, 1996, p.40).

Na presente proposta, ratifica-se a expressão *pedagogo unitário* com a finalidade de demarcar essa posição contrária ao profissional cindido por habilitações, delimitando um espaço específico na organização do trabalho pedagógico, bem como a oposição à proposta contida nas DCNs, de circunscrição do campo de atuação do pedagogo à docência. Concordando com Miranda (2005), é importante retomar o princípio da indissociabilidade não hierárquica entre os eixos da docência, da organização e gestão dos processos formativos escolares e não escolares, bem como da pesquisa, entendida como produção e difusão de conhecimentos.

A referida autora lembra que esse princípio foi sistematizado em 2005, em debate sobre essa temática em encontros de estudantes de Pedagogia na UFPR, em Curitiba e que, por seu avanço conceitual aglutinou o movimento estudantil nacional de Pedagogia nos anos 2005 e 2006, contra a concepção de formação aligeirada contida nas DCNs (2006) para o Curso de Pedagogia. Destaca ainda, que posição semelhante foi assumida e documentada pelo Fórum Paranaense de Cursos de Pedagogia nesse mesmo período. Afirma a referida autora que “contemplar este conceito síntese na atual proposta de formação de Pedagogo significa garantir o registro histórico da valorosa luta do movimento estudantil de Pedagogia no Brasil naquele momento” (MIRANDA, 2005, p.19).

Assim, nesta proposta, a concepção de *pedagogo unitário* é ampliada, de um lado, pelo campo de atuação em espaços escolares e não escolares e, de outro, para uma atuação voltada às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais. Assim, impõe-se ao pedagogo o enfrentamento do complexo contexto atual que implica na compreensão das questões sócio-culturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação.

Esta concepção de pedagogo impõe duas questões fundamentais. A primeira refere-se à centralidade do binômio *ensino/aprendizagem* como âncora do trabalho pedagógico, seja na organização do trabalho pedagógico em toda a educação básica, seja como professor de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas do magistério ou ainda, na produção e divulgação de conhecimentos voltados à superação dos graves problemas da área educacional no contexto da escola brasileira atual.

A segunda questão refere-se à ampliação da atuação do pedagogo em âmbitos não escolares, em atendimento às várias demandas que vêm surgindo das lutas sociais, que reafirmam as posições democráticas, de justiça social e em defesa da dignidade humana, estendendo-se aos processos educacionais. A educação e o acesso ao ensino em suas várias formas, nesta perspectiva, constituem-se como direitos inalienáveis dos cidadãos e, como tal, preocupação presente na formação do pedagogo.

Importante se faz ressaltar que, conquanto seja imperativa a atuação em movimentos sociais, ONGs, associações, prisões e espaços de ensino temporário ou diferenciados do ensino regular como hospitais, asilos, orfanatos, entre outros, há que se considerar a questão também imperativa da busca de solução para os problemas persistentemente presentes no ensino regular. Em outras palavras, embora se imponham os espaços não escolares, verifica-se que o ensino regular ainda não consumou a democratização da educação escolar, em termos da quantidade e da qualidade de ensino que interessa às camadas populares, ou como afirma Arroyo (1987), que a escola faça “parte da luta dos trabalhadores por uma sociedade diferente”.

A presença do profissional pedagogo no desenvolvimento qualitativo dos processos da educação formal, visa assim, contribuir para a superação da persistente desqualificação que historicamente tem caracterizado esses processos no Brasil. Isto demanda a reorientação da formação dos profissionais educadores, impondo-lhes a reflexão ampla, rigorosa e profunda acerca do significado do trabalho pedagógico e a busca conjunta do suporte teórico metodológico para que este trabalho avance para além da expansão

quantitativa e assegure um ensino fundamental de qualidade, capaz de reverter o dramático quadro de exclusão que se constata na escola pública, buscando garantir a continuidade da escolaridade com sucesso a todos os que a frequentam.

Na construção dos conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia importa buscar, assim, a priorização do atendimento qualificado ao ensino regular, carente de pesquisas, de formação continuada dos professores e marcado por uma precária organização do trabalho pedagógico.

1.3.4. A Pedagogia como ciência que define a identidade e a função do pedagogo

Para a clareza de princípios no trato das questões levantadas, reafirma-se a necessidade do domínio da ciência pedagógica preconizada no currículo de Pedagogia da UFPR, implantado em 1996, no sentido de buscar a definição e a identidade do profissional pedagogo frente às muitas demandas do trabalho educacional. Essa definição, caracterizada inicialmente pela natureza histórica do trabalho pedagógico, impõe a reafirmação do estatuto científico da Pedagogia, posição evidenciada por inúmeros autores, dentre os quais buscou-se eleger aqueles que pudessem apoiar esse propósito na formação do pedagogo, cujas posições são apresentadas a seguir.

A educação é prática social que se transforma pela ação e relação dos homens entre si e a pedagogia é a ciência que estuda os fenômenos educativos em suas peculiaridades. Desenvolve-se mediante atividade cognoscitiva que torna a atividade humana mais produtiva, efetiva e criadora. A educação formal é relação social que se dá entre sujeitos com iguais condições de domínio na sociedade civil, como processo civilizatório e de humanização (PIMENTA, 1996).

Essa afirmação pressupõe ação eminentemente democrática, isto é, que propicia a todos os que frequentam as instituições educacionais, o acesso e a permanência, com todas as possibilidades de superação e sucesso na apreensão de conhecimentos, valores e aprendizagens nelas previstas.

A questão epistemológica no campo da educação, no entanto, apresenta algumas dificuldades e sua *natureza, objeto e método*, precisam estar claros aos que se dedicam a esse campo da atividade humana. Os argumentos atuais em grande medida estão voltados aos fatos, isto é, à urgência de soluções para os problemas que a realidade apresenta e à crença de que a especificidade de uma área emerge da acumulação de conhecimentos sobre a mesma. Os fatos antecedem os conhecimentos que o homem elabora sobre eles, mas, à medida que constrói esses conhecimentos, o homem cria as possibilidades para neles interferir, transformar seus princípios, suas regularidades, captando a sua essência (PIMENTA, 1996).

A visão de ciência buscada na presente proposta, no entanto, não se apóia no paradigma positivista e no racionalismo pautado pela lógica formal, que não captam a dinamicidade e a complexidade das Ciências Humanas, em que se inclui a ciência pedagógica. Uma dificuldade crucial que se coloca na construção da Ciência da Pedagogia, refere-se à educação como objeto de conhecimento, que constitui e é constituída pelo homem como sujeito de conhecimento. Nesse aspecto, do mesmo modo que é conhecida, a educação induz alterações naquele que a conhece (PARO, 1993; COELHO e SILVA, 1991).

A educação apresenta dificuldades na delimitação de seu objeto/ método – também porque sua *natureza de prática social* tem possibilitado o seu entendimento como um campo de aplicação de outras ciências. Ao considerar a ciência pedagógica, bem como outras ciências que estudam o campo educacional, faz-se necessário questionar dois aspectos fundamentais: o corpo teórico das ciências da educação e o poder operacional de estudos científicos que tenham a educação como campo (ESTRELA, 1992). O mesmo autor

levanta uma questão - Qual é o campo da Pedagogia, *o real pedagógico*? – e afirma, ao respondê-la, que o campo do real se constitui dos fenômenos educativos apreendidos pelo método científico e uma forma de conhecê-lo é *observá-lo*, para *descrevê-lo*. Para o autor, os educadores em geral e os professores lançam mão de conceitos e métodos de ciências já constituídas que poderão ter aplicação no seu campo específico (a educação) recorrendo, por exemplo, à Psicologia, Sociologia, Psicanálise, Antropologia, entre outras. Cada uma das ciências, quando trabalha no campo educacional, aplica conceitos e métodos de seu próprio campo científico.

O fenômeno educativo, sob os ângulos das ciências já constituídas, detecta seus próprios objetos e não os da educação. Portanto, *a especificidade do fenômeno educativo* fica diluída, quer no nível da prática, quer no da formulação teórica, uma vez que o *corpus* formado por essas ciências não constitui resposta válida para a Pedagogia como ciência. Propõe-se, portanto, a descrição dos *fenômenos pedagógicos*, com *instrumentos e métodos* próprios e não de outras ciências como tem ocorrido (ESTRELA, 1992).

Coelho e Silva (Apud. Pimenta, 1991) propõe que a construção de uma epistemologia da ciência pedagógica se constitua como pressuposto para a educação, esta entendida como uma das mais importantes e complexas manifestações humanas. A clareza da questão *epistemológica* da educação tende a ser favorecida pelas pesquisas realizadas na área educacional, articuladas a uma formação pedagógica problematizadora que constrói passo a passo a ciência pedagógica. Assim, pela investigação, o homem transforma a educação que, por sua vez, transforma o homem.

A ciência da educação é complexa porque comporta uma multiplicidade de variáveis organizadas numa intrincada rede de relações. A Pedagogia como “ciência pedagógica” tem o papel de integrar diferentes enfoques para dar coerência ao estudo do *fenômeno educativo*. Para tanto, há necessidade de se especificar o objeto da educação de forma a não atomizar o fenômeno educativo e desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos e moventes da educação, que lhe conferem a especificidade humana. (Coelho e Silva, 1991:36).

1.3.5. A Pedagogia como ciência e o papel das disciplinas no curso

À luz dessa disposição de formar pedagogos a partir da Pedagogia *como ciência*, importa proceder, de forma coletiva, a um rigoroso trabalho de revisão das disciplinas que compõem o curso de Pedagogia. A *ciência pedagógica* dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa, teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da pedagogia e outras.

Esse *complexo de conhecimentos* funda-se no entendimento de que a Pedagogia compõe *o conjunto que conforma a ciência da educação*, mas se destaca delas por assegurar a sua unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências. Fica claro que desse ponto de vista, os conhecimentos obtidos dessas ciências, à medida que se referem ao *fenômeno educativo*, convertem-se em *conhecimentos pedagógicos*, razão para a existência de uma sociologia da educação, psicologia da educação, biologia da educação, entre outras, na formação do pedagogo. Não se requisita à Pedagogia exclusividade no tratamento científico da educação, mas a possibilidade de reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão *problematizadora e aglutinadora* dos fenômenos educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação (PIMENTA, 1991; SARRAMONA & MARQUES, 1985; ESTRELA, 1992).

A multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo é um aspecto que o distingue de outros aspectos da realidade social, passíveis de serem descritos, explicados, compreendidos em suas várias dimensões, mediante métodos de investigação e

elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo próprio de conceitos e proposições.

Tomar a idéia de *Pedagogia como ciência*, na presente proposta, exige considerá-la como atividade que segue leis e princípios explicativos e que *requer conhecimento teórico e prático*. É importante aí observar, que a singularidade dos fenômenos humanos não impossibilita a ocorrência de *regularidades* que possam gerar leis explicativas, por mais que tais leis não impliquem uma predição exata de prescrições ou aplicações absolutamente objetivas.

O fenômeno educativo, como objeto de estudo científico na Pedagogia, tem a finalidade expressa de dar *coerência epistemológica* à multiplicidade de ações parcializadas que o campo pedagógico requer. A Pedagogia assim, ao se debruçar sobre os processos educativos, apoiando-se nas ciências correlatas da educação, não perde sua *autonomia epistemológica* e não se reduz a uma ou outra ciência ou a um conjunto de ciências (PIMENTA, 1991).

Trata-se de ampliar também o debate histórico que a Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos, principalmente considerando a relevância de sua contribuição na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade, no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos.

1.3.6. A relação teoria-prática na formação do pedagogo

Reafirmar a idéia da Pedagogia como domínio da ciência pedagógica, na atual proposta de formação do curso de Pedagogia, exige também clarificar e reafirmar o papel da *teoria e da prática* no processo de formação do pedagogo.

Retomando a ênfase presente nas DCNs da Pedagogia sobre o conceito de professor reflexivo, verifica-se forte tendência à formação do pedagogo voltada ao conhecimento tácito, isto é, à utilização do *saber da experiência* para resolver situações novas ou não previstas. A conceituação sobre conhecimento tácito é utilizada por Kuenzer (2003), referindo-se ao trabalhador no sistema produtivo que aprende com a experiência e tem a ver com as dimensões subjetivas do trabalho. Essas dimensões expressam-se em formas inconscientes e geralmente não reconhecidas, através das quais os trabalhadores mesmo desqualificados, utilizam sua experiência na prática.

Transpondo essa conceituação para o campo da formação pedagógica, o aluno, futuro docente e pedagogo, aprende com a prática, que deve acompanhá-lo desde o início do curso, em carga horária substancial de estágios. É preciso, no entanto, evidenciar que as mudanças referentes à ciência, às tecnologias presentes nos sistemas produtivos na sociedade atual, demandam cada vez mais o domínio de categorias referentes *ao trabalho intelectual*. Centrar o currículo do curso no desenvolvimento de competências, entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, como preconizam as DCNs, desvaloriza a formação científica que proporciona e sequencialmente pela própria trajetória profissional. Para compreender a dimensão da prática e suas relações para a construção do trabalho intelectual, Kuenzer afirma que:

...os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar somente através da observação imediata e não é suficiente ao fenômeno educativo; é preciso ver para além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre a parte e todo, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem os fatos de forma superficial, aparente, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2003, p.8)

A re-criação da realidade no pensamento, é um dos muitos modos de relação sujeito-objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação *humano-social*. Assim, o ato de conhecer não prescinde do *trabalho intelectual* que é movimento do pensamento, o qual *não se desenvolve espontaneamente precisando ser aprendido*. Nesse movimento, que parte das primeiras e imprecisas percepções, para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, percebida por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados, as opções, as posições pedagógicas e político-educacionais. (KUENZER, 2003).

A atividade teórica por mais que se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de idéias, representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. A atividade teórica muda concepções, transforma representações, produz teorias, mas em nenhum dos casos transforma a realidade. Só o pensamento não assegura sua efetivação, ou transformação do objeto. O pensamento pode afastar-se da prática e é preciso reconhecer sua autonomia relativa.

Retomando a questão fundante da formação do pedagogo, referente à *natureza do trabalho pedagógico*, pode-se afirmar que o ensino e a formação não podem prescindir do trabalho intelectual, *próprio* da função pedagógica. Ao se voltarem para essa questão, as disciplinas do curso de Pedagogia têm na pesquisa todos os elementos para a reflexão intelectual, que não prescinde da prática.

O pensamento não pode existir no processo pedagógico com um fim em si mesmo, perdendo sua vinculação com a realidade. O inverso também não pode acontecer justificando uma formação que prescinda da teoria e aproximando-se do senso comum e do utilitarismo. Cabe assim ressaltar que o pensamento nasce de e para necessidades da prática; é a prática que determina ao homem o que é necessário e o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como as prioridades do processo de conhecer na articulação entre *o teórico e o prático*.

A articulação entre esses dois pólos, para contemplar a riqueza dos *processos pedagógicos*, é realizada pelo caráter *mediador* do trabalho pedagógico, o que exige remeter essa discussão para o plano do *método* e da atuação do pedagogo a partir de uma visão histórico social.

1.3.6.1. O caráter mediador do trabalho pedagógico e a formação intelectual: o papel do estágio e do trabalho de cunho monográfico

O processo que faz *a mediação entre a teoria e a prática* se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através da interação entre a consciência e as circunstâncias, entre pensamento e realidade sócio-cultural, que se configura a possibilidade de atuação do profissional pedagogo, ao considerar as demandas atuais, de forma consciente, crítica e criteriosa.

A prática para Kuenzer (2003), é o ponto de partida e de chegada do trabalho intelectual, através do *trabalho pedagógico* que integra essas duas dimensões. Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente, é *função pedagógica* e esse aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias *teórico-metodológicas* através do aprendizado e do pensamento intelectual.

A prática não ensina senão *através da mediação da ação pedagógica*. São os processos pedagógicos intencionais, sistematizados, portanto, que, mediante as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Assim, não basta inserir o indivíduo na prática, para que ele espontaneamente aprenda (KUENZER, 2003).

Para Sacristán (1998), entender a *mediação* dos professores no conhecimento que os alunos apreendem nas instituições escolares é um fator necessário para que se compreendam as diferentes formas de aprendizagem, incluindo aí suas apreensões e percalços. Para o autor, o professor é *mediador* entre o aluno e a cultura através do nível cultural que, em tese, ele tem; pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento. O papel do professor é decisivo na *filtragem do currículo*, pelos significados dos conteúdos e ensinamentos que passa, do ponto de vista social, que não são equivalentes nem neutros.

A *mediação* apresenta-se como base do ensino e como objeto das disciplinas que lhe dão suporte: Didática, Currículo e Organização do Trabalho Pedagógico. A compreensão dessas disciplinas-objeto do trabalho pedagógico na *mediação* e na ontologia¹² do ser social, leva a superar o caráter prescritivo que a elas geralmente se atribui e que não leva à formação do profissional pedagogo como intelectual participante, que compreende seu papel histórico-cultural e crítico na sociedade em que, como sujeito, atua.

Se uma das características desse intelectual for a capacidade de examinar a realidade a partir do estabelecimento de relações entre os elementos que fazem parte dela, essas disciplinas não podem se limitar a prescrever; ao contrário, o movimento será de mobilização de conhecimentos e saberes adquiridos para estabelecer as relações entre os elementos da realidade educacional em que os pedagogos atuarão (ALMEIDA, 1999).

A atuação do pedagogo exige o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, no sentido de buscar a formação de um profissional que desenvolva uma linguagem crítica e uma linguagem da possibilidade, de forma que, como educador social, reconheça que pode promover transformações na direção da dignidade humana e da justiça social na realidade em que atuará (GIROUX, 1997). Isto inclui manifestar-se como intelectual, agora na perspectiva gramsciana, que confere à função dos educadores uma posição de criticidade e consciência sobre seu próprio papel na sociedade. Assim, a função do educador na formação de novos intelectuais consiste em elaborar criticamente “a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento” como afirma Gramsci (1985). Esse processo se dá na busca de um novo equilíbrio e num esforço que se constitui em elemento fundamental de uma atividade de prática social que inova continuamente visões de mundo.

O papel do pedagogo como intelectual assim, incorpora a análise e problematização dos âmbitos sociais em relação ao contexto mais amplo, evidenciando uma função que pressupõe posicionamentos criteriosos e éticos que possam ser mediadores entre esses âmbitos e as questões cruciais da sociedade e da educação brasileira, expressas nos movimentos sociais e nas lutas de grupos culturais excluídos.

Essa função intelectual crítica e mediadora não pode prescindir, por sua vez, do espaço formativo representado pelas instituições educacionais, o que confere ao período de Estágio, no curso de Pedagogia, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso. Nesse processo, o aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de pesquisa, tendo como suporte as concepções de autores específicos, para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados.

Nessas aproximações sucessivas sobre os objetos do fenômeno educativo, o aluno elegerá um assunto/problema para aprofundamento que comporá tema de monografia ao final do curso, como momento privilegiado para amadurecimento do trabalho pedagógico

¹² Filosofia do ser enquanto ser, ser concebido como tendo uma natureza comum, que é inerente a todos e a cada um dos seres.

científico desenvolvido durante o curso. Esse esforço de produção e posicionamento sobre uma problemática educacional exige opções conceituais e elaboração de texto técnico e científico, como fruto do trabalho *mediador* empreendido nas disciplinas e atividades do curso, em que o aluno exercita seu papel intelectual, de compreensão crítica e mediadora do trabalho pedagógico e próprio do profissional pedagogo, podendo posteriormente divulgar essas produções de várias formas: seminário, textos, pôster entre outras.

1.3.7. Princípios para a formação do pedagogo

As questões conceituais e posições até aqui desenvolvidas, constituem-se em princípios e pressupostos para a formação do pedagogo:

- ampliação do conceito de pedagogo unitário (1996), de um lado, para o atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho, complexidade das relações humano-sociais e diversidade sócio-cultural; de outro para a atuação em espaços não-escolares.
- a *natureza histórica do trabalho pedagógico*, que define a função do pedagogo dadas às inúmeras necessidades e exigências postas à educação pelo complexo contexto econômico, político e sócio-cultural da contemporaneidade;
- o entendimento da *ciência pedagógica* como integradora de diferentes enfoques das demais ciências que estudam o fenômeno educativo e suporte à formação e atuação qualificada do pedagogo.

A formação do pedagogo mediante esses princípios considera os seguintes pressupostos:

- da compreensão¹³ do processo pedagógico em sua amplitude e complexidade;
- da compreensão e assimilação crítica das novas demandas sócio-culturais;
- da indissociabilidade não hierárquica entre as dimensões consideradas (docência, organização e gestão do trabalho pedagógico e a pesquisa) e a construção de relações horizontais e coletivas nos âmbitos de atuação;
- da *indissociabilidade entre teoria e prática*, no exercício de suas funções;
- da mediação no *processo de aprendizagem* no âmbito das várias dimensões do trabalho pedagógico;
- da *inter e transdisciplinaridade*, a partir da promoção do diálogo epistemológico e entre as disciplinas do curso, buscando uma aproximação da complexidade do fenômeno educativo no contexto atual;
- da *compreensão do papel social e político* dos processos educacionais;
- do *compromisso político* com a efetivação do acesso aos bens culturais como direito de todos na conquista da dignidade humana;

¹³ Para Moreira (1990), *compreensão* significa uma visão contextual, histórica, política e crítica. Morin (2005) refere-se à “*compreensão humana*” como sendo uma faceta do trabalho educacional necessário hoje, necessária à visão do outro, numa visão de alteridade e sensibilidade às diferenças, estabelecendo relações próximas e distantes, considerando as novas formas de comunicação.

- do *desenvolvimento da competência teórica, didático-pedagógica e política* junto aos profissionais da educação com os quais o pedagogo trabalhará, notadamente *em apoio ao trabalho do professor*;
- do fortalecimento da dimensão didático-pedagógica da *coordenação do curso de pedagogia* para articular os processos de formação do pedagogo ora propostos;
- da *consciência, ética e respeito à diversidade* de natureza ambiental – ecológica, étnico-racial, de gêneros, classe social, religião, escolhas sexuais, necessidades especiais, entre outras;
- da *atitude de pesquisa e problematização das realidades e contextos educacionais*, buscando a união da teoria e da prática no processo de formação;
- da *compreensão e assimilação crítica das novas linguagens da comunicação e da informação* aplicadas aos processos pedagógicos;
- do *aluno como sujeito do próprio processo de formação*, mediante orientação acadêmica que oportunize, informe e encaminhe escolhas e opções para aprofundamentos e ampliação de conhecimentos nas disciplinas do curso.

O pedagogo dessa forma estará apto a exercer o trabalho pedagógico em espaços educativos escolares e não escolares; na gestão e organização do trabalho pedagógico, como pesquisador do campo educacional, como professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na articulação do processo de produção e divulgação de conhecimentos na área de Pedagogia.

1.3.8. Inter e transdisciplinaridade, redes de conhecimentos e informações: possibilidades abertas às necessidades educacionais atuais

Para Sheibe (2001) os conteúdos básicos do curso, ao mesmo tempo em que devem se constituir numa base consistente para a profissionalização docente devem também ser o núcleo de uma formação que permita a diversificação exigida na pesquisa, gestão e organização dos processos educacionais, considerando a necessidade de inovação frente às diferentes demandas sociais do mundo contemporâneo.

Retomamos a questão decorrente da especificidade do campo de atuação do pedagogo em face *das* exigências do mundo atual, cuja complexidade exige novas formas de abordagem e trabalho metodológico, requerido às disciplinas para a formação do pedagogo, inserido nas questões do seu tempo. Os percursos *inter e transdisciplinares* fazem parte dos processos de *mediação* entre o aluno, os conteúdos e as metodologias desenvolvidos nas disciplinas do curso. Tais conteúdos referem-se também às demandas sócio-culturais e do conhecimento no contexto contemporâneo.

O trabalho pedagógico, recorrendo aos campos de outras ciências, às informações, redes de conhecimento e linguagens, tende a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes de compreender as necessidades sócio-culturais (programas de inclusão dos culturalmente diversos, pessoas com necessidades especiais e outras inúmeras questões da vida social atual) das quais decorrem necessidades cognitivas (novas tecnologias, diferentes mídias e linguagens, participação social, lazer, etc.).

Essas questões exigem posições cognitivas e político – pedagógicas, que, por um lado exigem novos conhecimentos para o trabalho de disciplinas como Libras, História e

Cultura afro-brasileira e africana (instituídas por decreto presidencial)¹⁴, de disciplinas relativas à educação de jovens e adultos (EJA) e outras que venham a ser necessárias; por outro, demanda dos docentes das disciplinas, o trabalho com um amplo leque de questões que possam contemplar necessidades complexas, diferenciadas e abertas, mesmo ao abordar assuntos referentes a cada um dos objetos do seu campo específico de conhecimento.

A idéia de buscar formas inter e transdisciplinares para o trabalho das disciplinas no curso de Pedagogia tem, em primeiro lugar, o sentido de abranger conhecimentos e informações que possam articular universos e enriquecer as abordagens das disciplinas. O objetivo é a possibilidade de contemplar as questões emergentes que a educação apresenta, recorrendo a redes de conhecimentos e informações disponíveis no uso da informática, internet, etc.

Em segundo lugar, busca-se oportunizar discussões conjuntas entre áreas afins e das ciências aplicadas à Pedagogia, procurando, em momentos de Seminários Temáticos conjuntos, visualizar/vislumbrar as diferentes contribuições das demais ciências e campos de conhecimentos para as reflexões e problematizações surgidas no campo Pedagógico de disciplinas ou mesmo pela exploração de uma problemática que possa revelar a contribuição dos vários campos disciplinares.

Propõe-se que esses Seminários Temáticos sejam realizados mediante levantamentos de demandas e interesses junto aos estudantes e docentes bem como de pesquisas realizadas. Isso possibilita que a cada semestre tenha-se momentos interdisciplinares diversificados, com carga horária própria. Essas atividades, conquanto não sejam obrigatórias para o aluno, poderão ter sua carga horária integralizada como atividades complementares sendo que caberá à coordenação planejá-las de forma sistemática, inserindo-as no calendário. Propõe-se, portanto, que tal processo venha a sensibilizar a comunidade acadêmica, para que aos poucos se possa construir o diálogo entre as diversas epistemologias do curso.

Ainda, levando em conta as reflexões e construções já elaboradas historicamente pelos professores do curso em suas disciplinas, propõe-se a apresentação e possibilidade de ampliação de abordagens, em função de problemáticas presentes no contexto social atual. Os conceitos, paradigmas e atividades de uma dada disciplina, poderão fazer parte de construções de conceitos de outra.

As mudanças de formas de ver o conhecimento, assim como o conhecimento de novos paradigmas, requerem um tempo determinado de remanejamento, acomodação, migração e outros processos afins. (SANTOS, A. e SANTOS, A., 2005). Ao considerar outras áreas de conhecimentos e informações nas noções trabalhadas nas disciplinas, o movimento proposto é de integração e construção de relações, quebrando fronteiras, numa proposta de trabalho transdisciplinar. Tal processo requer atualização, aprofundamento, trabalho de extensão e atitude de pesquisa. É importante que os paradigmas, concepções e tendências trabalhadas, apareçam, no entanto, de forma não supralógica, como aponta Morin (1991): ‘princípios que comandam visões de mundo sem que se tenha consciência disso’.

O movimento é de construção de condições de diálogo dos alunos com os conhecimentos, fazendo relações e compreendendo as necessidades das aprendizagens das quais se apropria. Para Rockuel (1997) a concepção de apropriação dá margem para a seleção, re-elaboração e produção coletiva de recursos culturais. O processo de apropriação não significa simplesmente fazer uso individual ou coletivo de diversos elementos da cultura circundante. Roger Chartier (Apud. ROCKUEL, 1997), insiste que a apropriação

¹⁴ Disciplinas instituídas por Decreto Presidencial alterando a LDB de 1996:1- Libras: que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, prevista pelo art.18 e Lei nº 10098, de 19/12/2000 e História e cultura afro-brasileira e africana, prevista na lei nº 10639, de 2003.

sempre transforma, reformula e excede o que recebe (1991, p.19). Trata-se de um processo ativo, criativo, vinculado no fundo com o caráter mutante da ordem cultural atual.

Tais possibilidades apontam para um trabalho que possa abranger novos olhares, novos conceitos, respeito ao diferente, dinamicidade, provisoriedade, incompletude do conhecimento e complementarização de visões, atitude de tolerância e alteridade, incertezas e ambigüidades. O longo processo no curso configura-se assim como a construção de uma rede conceitual e de conhecimentos que se torna disponível ao profissional pedagogo no enfrentamento dos compromissos do cotidiano, nas situações educacionais emergentes e nas incertezas e dilemas a serem situados e enfrentados nos contextos educacionais em que atuará.

A partir dessas questões importa que os professores do curso de Pedagogia em seu conjunto considerem os objetos de suas disciplinas aplicados à compreensão do fenômeno educativo, imprimindo ao curso a *perspectiva da pesquisa*, da produção e divulgação de conhecimento (ensino e extensão).

1.3.9. A conformação das ementas das disciplinas: pluralidade e identidade

Em diversas reuniões durante a elaboração da presente proposta curricular, as discussões sobre as disciplinas, seus objetos e encaminhamentos teórico-metodológicos apontam para uma pluralidade de concepções e construções dos docentes do curso. Neste sentido, o curso tem o compromisso de evidenciar criticamente todas as concepções construídas historicamente sobre os temas das disciplinas. O objetivo é que se oportunize ao aluno uma visibilidade do espectro epistemológico mais amplo, historicizando a construção das diversas concepções no âmbito das disciplinas, bem como sua contribuição à construção de uma perspectiva transformadora de educação.

A defesa da pluralidade não significa renunciar à *identidade*; a ciência pedagógica comporta e requer a construção de uma identidade epistemológica com referência ao processo educativo, como elemento fundamental para a formação do pedagogo.

Segundo Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói pois, a partir da revisão constante de significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e da construção de novas teorias (2002, p.19).

Importa ressaltar que a identidade das construções disciplinares não pode perder de vista os fins propostos para a formação do Pedagogo definido nesse longo processo de elaboração curricular. O respeito às construções históricas dos professores que compõem o curso de Pedagogia, consiste ainda na possibilidade de articulação de suas construções nas disciplinas, às questões cruciais postas à atuação do pedagogo no contexto atual, expressas nos princípios elaborados na presente concepção de formação.

1.3.10. Estrutura curricular

Scheibe (2001), na organização da estrutura curricular para a formação do pedagogo, propõe duas partes intrinsecamente relacionadas: os conteúdos básicos e as disciplinas que lhe oferecem aprofundamento e ampliação.

A primeira parte engloba um núcleo de *conteúdos básicos*, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios para a organização dessa estrutura curricular e relativos a três contextos:

- a) contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, biológicos, necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea;
- b) contexto da educação básica, compreendendo:
 1. o estudo dos conteúdos curriculares da educação básica;
 2. os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação às metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino.
 3. o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional;
 4. o estudo das relações entre educação, trabalho e educação não escolar;
- c) contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

Acatando os contextos disciplinares aí indicados, e buscando dar visibilidade à dinâmica das disciplinas do curso a eles correspondentes, buscou-se organizar um quadro, para visualização da distribuição das disciplinas como pode-se observar no quadro 1.

Quadro 1: Estrutura Curricular

CONTEXTOS	CONTEÚDOS E DISCIPLINAS
Contexto histórico e sócio-cultural	Fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos Políticas Educacionais Filosofia da Educação História da Educação Biologia da Educação Psicologia da Educação Sociologia da Educação
Contexto da educação básica	1. Conteúdos curriculares e conhecimentos didáticos, da educação básica Currículo: Teoria e Prática Didática Fundamentos da Educação Infantil Fundamentos da Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Estudos da Infância 2. Teorias pedagógicas em articulação às metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino Metodologia de Ensino da Educação Infantil Metodologia do Ensino de Artes Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Metodologia do Ensino de História Metodologia do Ensino de Matemática Metodologia do Ensino de Geografia Metodologia do Ensino de Educação Física Metodologia do Ensino de Ciências Alfabetização Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias

	3.Estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional Organização e Gestão da Educação Básica I Organização e Gestão da Educação Básica II Avaliação Educacional Currículo: teoria e prática Organização do Trabalho Pedagógico 4.Estudo das relações entre educação, trabalho e educação não-escolar Função Social da Pedagogia Educação e Trabalho O Trabalho Pedagógico não-escolar
Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa	Estágio em Docência na Educação Infantil Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Estágio Supervisionado na Organização Escolar Pesquisa Educacional Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Fonte: Baseado em subdivisão de contextos de Scheibe (2001) e elaborado pelo subgrupo de elaboração da concepção da CRCCP, a partir de subdivisão do rol de disciplinas obrigatórias aprovadas para o Curso de Pedagogia.

O movimento de aprofundamento dos conteúdos disciplinares se dará também pelas disciplinas optativas correspondentes a esses contextos pedagógicos e suas respectivas disciplinas obrigatórias. O percurso dessa formação comporta também a participação em projetos, monitorias, programas de iniciação científica, cursos em áreas afins, participação em eventos, compondo atividades complementares definidas a partir de interesses dos alunos e também com apoio de orientação acadêmica.

Para Scheibe (2001), o curso de Pedagogia teve uma trajetória histórica peculiar, e tem o papel de vincular a formação do pedagogo e do professor, principalmente superando a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, na área do conhecimento pedagógico. A opção histórica que faz sentido configurar nesse momento é aquela que resulta do trabalho de *mediação* já proposto, contemplando não só as opções conceituais, mas a complexidade histórica do curso e o seu papel nas questões educacionais brasileiras.

1.3.11. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M.I. *Os professores diante das mudanças educacionais*. In: BICUDO, M. V.; SILVA JR, C. A. Formação do educador e avaliação educacional - Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: UNESP, 1999, p. 249-262.

BARBOSA, R.L.L. Formação de educadores: desafios e perspectivas, São Paulo: UNESP, 2003.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO E SILVA, J.P.C. *Das ciências com implicações na educação à ciência específica da Educação*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra, Universidade de Coimbra. Ano XXV-I, 1991.

MEC/CNE. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer nº 05/2005. Homologado e Aprovado em 15/05/2006.

ESTRELA, A. *Pedagogia ou ciência da educação?* Porto Editora, 1992.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura*. Tradução por Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização brasileira, 1985.

HAGEMEYER, R.C.C. *A função docente na contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras*, Tese de doutorado, FEUSP, Universidade de São Paulo, 2006.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP nº 05/2005 de 13/12/2005.

KUENZER, A. Z. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em revista*, número especial. Curitiba: Editora UFPR, 2003.

_____. e RODRIGUES, M.F. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: a nova epistemologia da prática*. In: XIII ENDIPE, Recife, 2005, Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: Bagaço, 2005.

MIRANDA, S.G. A pedagogia numa perspectiva socialista. *Revista Presença Pedagógica*. BH: Editora Dimensão LTDA, v.11, nº 66, nov/dez, 2005.

MOREIRA, A.F. *Currículo e programas no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1990.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Lisboa, E, Porto Alegre: Sulina, 1991.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo: Cortez, ;Brasília, DF:UNESCO, 2005.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP v.19, n.1, Jan/Jun.1993.

PÉREZ GOMES, A.I. A escola como cruzamento de culturas. In: PÉREZ GOMES, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S.G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Formação de professores-saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FEUSP, 1996, v. 2.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo: Cortez, 2002.

ROCKUELL, E. La dinámica cultural em la escuela. Cap. I. In: ÁLVAREZ, A. (Ed.) *Hacia um currículum cultural: la vigencia de Vygotsky em la educación*. Madrid: Fundação Infância e Aprendizaje, 1997.

SACRISTÁN, J.G. *Currículo: Uma reflexão sobre a prática*, Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. e Pérez Gomez, A.I. *Compreender e transformar o ensino*, Porto Alegre, Artmed,1998.

SANTOS, A. e SANTOS, A. *Da disciplinaridade à transdisciplinaridade: obstáculos epistemológicos*, UFRJ, Trabalho apresentado na ANPED, 2005.

SARRAMONA, J. & MARQUES, S. *Que és la pedagogia?* Barcelona, Ediciones CEAC, 1985.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática (ENDIPE), Rio de Janeiro :DP&A editores, 2001.

SILVA, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes ,1995.

1.4. MATRIZ CURRICULAR

1º ANO

Filosofia da Educação I	90h
História da Educação I	60h
Biologia Educacional	120h
Função Social do Pedagogo	30h
Organização e Gestão da Educação Básica I	60h
Organização e Gestão da Educação Básica II	60h
Fundamentos da Educação Infantil I	30h
Optativa	30h
Pesquisa Educacional	60h
Fundamentos da Educação Especial	60h
	Carga Horária Anual 600 horas
	Carga Horária Semanal 20 horas

2º ANO

Filosofia da Educação II	90h
História da Educação II	60h
Sociologia da Educação	120h
Psicologia da Educação I	60h
Metodologia de Ensino da Educação Infantil	30h+15h
Metodologia de Ensino de Artes	30h+15h
Didática	90h
Educação de Jovens e Adultos	30h
Educação e Trabalho	60h
	Carga Horária Anual 600 horas
	Carga Horária Semanal 20 horas

3º ANO

Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil	120h
Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	30h+15h
Metodologia de Ensino de História	30h+15h
Psicologia da Educação II	60h
Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Educação Bilíngüe Surdos.....	60h

Políticas Educacionais	60h
Alfabetização	60h
Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares	90h
Estudos da Infância	30h
Optativas	30h
Carga Horária Anual	600 horas
Carga Horária Semanal	20 horas

4º ANO

Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	120h
Metodologia de Ensino de Matemática	30h+15h
Metodologia de Ensino de Geografia.....	30h+15h
Metodologia de Ensino de Educação Física	30h+15h
Metodologia de Ensino de Ciências	30h+15h
Currículo: Teoria e Prática	60h
Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	60h
Avaliação Educacional	60h
Optativas	120h
Carga Horária Anual	600 horas
Carga Horária Semanal	20 horas

5º ANO

Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar ...	240h
Organização do Trabalho Pedagógico	90h
Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	30h
Trabalho de Conclusão de Curso	110h*
Optativas	120h
Carga Horária Anual	600 horas
Carga Horária Semanal	20 horas

*Mais 100 horas, fora da grade horária.

Total da Carga Horária das Disciplinas Obrigatórias	2.800 horas*
Total da Carga Horária das Disciplinas Optativas ...	300 horas
Total da Carga Horária das Atividades Formativas	110 horas
Total da Carga Horária do Curso	3.200 horas

* Considerando também as 100 horas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que estão fora da grade horária.

1.4.1. QUADRO DE INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR

1º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
ET433	Filosofia da Educação I	3 h/s	6		
ET435	História da Educação I	2 h/s	4		

ET432	Biologia Educacional	4 h/s	8		
EP098	Função Social do Pedagogo	2 h/s	2		
EP096	Organização e Gestão da Ed. Básica I (1º sem)	2 h/s	4		
EP097	Organização e Gestão da Ed. Básica II (2º sem)	2 h/s	4		OGE B I
ET030	Fundamentos da Educação Infantil I	2 h/s	2		
	Optativa	2 h/s	2		
EM455	Pesquisa Educacional	2 h/s	4		
ET439	Fundamentos da Educação Especial	2 h/s	4		

2º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
ET434	Filosofia da Educação II	3 h/s	6		
ET436	História da Educação II	2 h/s	4		
ET437	Psicologia da Educação I	2 h/s	4		
EM246	Metodologia de Ensino da Ed. Infantil	3 h/s	2		
EM243	Metodologia de Ensino de Artes	3 h/s	2		
EM450	Didática	3 h/s	6		
EP101	Educação de Jovens e Adultos	2 h/s	2		
EP104	Educação e Trabalho	2 h/s	4		
ET440	Sociologia da Educação	4 h/s	8		

3º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
EM452	Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil	4 h/s	4		
EM239	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	3 h/s	2		
EM241	Metodologia de Ensino de História	3 h/s	2		
ET438	Psicologia da Educação II	2 h/s	4		
ET 441	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais Libras : Educação Bilíngüe de Surdos.	2 h/s	4		
EP103	Políticas Educacionais	2 h/s	4		
EM454	Alfabetização	2 h/s	4		
EP 445	O Trabalho Pedagógico na educação não-escolar	3 h/s	5		
EP 100	Estudos da Infância	2 h/s	2		
ET074					
	Optativas	2 h/s	2		

4º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
EM453	Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4 h/s	4		
EM240	Metodologia de Ensino de Matemática	3 h/s	2		
EM242	Metodologia de Ensino de Geografia	3 h/s	2		
EM244	Metodologia de Ensino de Ed. Física	3 h/s	2		
EM245	Metodologia de Ensino de Ciências	3 h/s	2		
EP 447	Currículo: Teoria e Prática	2 h/s	4		
ET073	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	2 h/s	4		
EP 446	Avaliação Educacional	2 h/s	4		
	Optativas	4 h/s	8		

5º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
EP 449	Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na	8 h/s	8		

	Organização Escolar				
EP 448	Organização do Trabalho Pedagógico	3 h/s	6		
EP099	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	2 h/s	2		
EM456 ET 100 EP 102	Trabalho de Conclusão de Curso	4 h/s	10		
	Optativas	4 h/s	8		

1.4.2. Disciplinas Optativas

Para a definição das Disciplinas Optativas foram adotados os seguintes critérios:

- relevância e atualidade do objeto e temática da disciplina;
- possibilidade de aprofundamento nas áreas do conhecimento;
- introdução de novas temáticas e áreas de saber;
- possibilidades de interdisciplinaridades;
- interesses do alunado; e
- reais possibilidades de oferta.

O rol das disciplinas optativas ofertadas pelos Departamentos do Setor de Educação é o seguinte:

A dimensão ambiental na educação escolar

A História fora da sala de aula

Alfabetização de Jovens e Adultos

Arte na Escola

Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês

Avaliação da Escola e Avaliação na Escola

Cartografia escolar

Cognição e Interação Social na Escola A

Construção social da infância

Currículo

Currículo na Educação de Jovens e Adultos

Direitos da Criança e do Adolescente

Disciplina e Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano

Distúrbios da Aprendizagem

Distúrbios de Leitura e Escrita

Educação Comparada

Educação do Campo

Educação e Movimentos Sociais

Educação e Relações Raciais

Educação e Saúde Infantil

Trabalho, Educação e Escola

Educação Especial na Área Não-Escolar

Educação Popular

Educação, Ciência e Tecnologia

Educação, Gênero e Sexualidade

Estudos Independentes I

Estudos Independentes II

Estudos Independentes III

Estudos Independentes IV

Estudos Independentes V

Financiamento da Educação

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I

Fundamentos da pesquisa científica

Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental
 Gestão Escolar
 História da Educação e Saúde
 Infância e Educação Infantil
 Introdução ao Estudo do Currículo
 Meio Ambiente e Educação
 Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos
 Metodologia do Ensino de Literatura Infantil
 Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas
 O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar
 O preconceito e as Práticas Escolares
 Oficina de construção de instrumentos musicais
 Organização da Educação Superior
 Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos
 Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional
 Organização e Gestão em Educação Especial
 Pedagogia em Ambientes Clínicos
 Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial
 Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico
 Problemas de Aprendizagem Escolar I
 Psicanálise e Educação
 Psicologia, Criatividade e Educação
 Reestruturação Produtiva e Educação Profissional
 Seminário de ensino e pesquisa
 Seminário Interdisciplinar
 Socialização de Pesquisas
 Sociologia da Educação em Saúde
 Tecnologias da Informação e da Comunicação **Aplicadas** à Educação
 Temas Específicos em Fundamentos da Educação
 Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea
 Teorias Pedagógicas
 Universidade e Sociedade
 Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador
 Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais

1.5. REGIME DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

a) Forma de Ingresso:

O ingresso no Curso se fará por meio de processo seletivo anual (Vestibular).

b) Horário de Funcionamento:

Manhã - horário regular

- 1ª aula - 07h30 às 08h20 - 50 min/aula
 - 2ª aula - 08h20 às 09h10 - 50 min/aula
 - Intervalo 09h10 às 09h30 - 20 min.
 - 3ª aula - 09h30 às 10h20 - 50 min/aula
 - 4ª aula - 10h20 às 11h10 - 50 min/aula
- Total 4h/aula

Noite - horário regular

- 1º aula - 18h50 às 19h40 - 50 min/aula
- 2º aula - 19h40 às 20h30 - 50 min/aula

- Intervalo 20h30 às 20h40 - 10 min.
- 3º aula - 20h40 às 21h30 - 50 min/aula
- 4º aula - 21h30 às 22h20 - 50 min/aula
- Total 4h/aula

Para os alunos do turno noturno, há obrigatoriedade de cursar a disciplina Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil, no período diurno, dada a inexistência de campos de estágio que possibilitem a sua realização no período noturno.

Quanto à disciplina Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos do turno noturno devem cursá-la, preferencialmente, no período diurno.

c) Turnos de Funcionamento: manutenção dos atuais turnos, diurno e noturno.

d) Oferta e regime do Curso: o Curso é ofertado gratuitamente aos alunos, em regime anual seriado para as disciplinas obrigatórias, e semestral para as disciplinas optativas. Complementarmente serão ofertadas disciplinas obrigatórias semestrais, quando a carga horária for inferior a 60 (sessenta) horas.

e) Duração: houve alteração, dos atuais quatro anos de duração do Curso, para cinco anos, para ambos os turnos.

f) Implantação: gradativa.

Em 2009, ocorrerá a implantação do novo Currículo para a 1ª série e manutenção do Currículo atual para as 2ª, 3ª e 4ª séries, resguardados os casos de reabertura de matrícula e dos alunos desperiodizados que serão tratados de acordo com o plano de adaptação.

A implantação do novo Currículo, nos anos seguintes, será gradativa, acrescentando-se a oferta das disciplinas de uma nova série a cada ano, até 2013, e cessando a oferta regular de disciplinas do Currículo atual, obedecendo ao plano de adaptação.

1.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DISCIPLINAS DE METODOLOGIA DO ENSINO

As disciplinas de Metodologia do Ensino no Curso de Pedagogia terão carga horária de 45 horas, assim distribuídas:

- carga horária de 30 (trinta) horas para o professor, o que seria equivalente a 02 (duas) horas semanais, e, portanto sem acréscimo ou alteração na carga horária atual;
- **a disciplina passaria a ter 30 (trinta) horas de atividades práticas e 15 (quinze) horas de atividades teóricas;**
- o aluno alocaria na sua carga horária semanal as 45 (quarenta e cinco) horas;
- antes ou paralelamente aos estágios curriculares obrigatórios, em especial aqueles relacionados à prática pedagógica na docência da educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

A carga horária total das metodologias do ensino é, atualmente, de 210 horas. Com a sugestão de 45 horas passaria para 315 horas.

Para as atividades práticas sugere-se:

- leitura de textos;
- atividade em grupo;
- aulas de campo e/ou estudos do meio;
- atividade com monitor(es) da disciplina;

- atividades em ambientes não escolares;
- preparação de seminários;
- uso, produção e avaliação de material didáticos
- ações educativas com a comunidade
- assistir e/ou acessar diferentes mídias;
- atividades em escolas, etc.

1.7. INFORMAÇÕES SOBRE AS CONDIÇÕES DO SETOR DE EDUCAÇÃO E DOS DEPARTAMENTOS ENVOLVIDOS NA IMPLANTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO

O Setor de Educação conta com um corpo docente composto por 124 professores assim distribuídos pelos diferentes departamentos, segundo a categoria funcional e a titulação:

Departamento de Teoria e Prática de Ensino

Professores efetivos

Auxiliar	(-)	Graduação (-)
		Especialização (-)
		Especialização (em curso) (-)
Assistente	(14)	Mestrado (7)
		Doutorando (7)
Adjunto	(25)	Doutorado (24)
		Doutorando (1)

TOTAL: 39

Substituto: 16	Graduação: (-)
	Especialização: (1)
	Mestrando: (13)
	Mestrado: (2)

TOTAL PROFESSORES DTPEN: 55

Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação

Professores efetivos

Auxiliar	(-)	Graduação (-)
		Especialização (-)
		Especialização (em curso) (-)
Assistente	(-)	Mestrado (-)
		Doutorando (-)
Adjunto	(25)	Doutorado (01)
		Doutorando (24)

TOTAL: 25

Substituto: 07	Graduação: (-)
	Especialização: (-)
	Mestrando: (-)
	Mestrado: (7)

TOTAL PROFESSORES DTFE: 32

Departamento de Planejamento e Administração Escolar

Professores efetivos

Auxiliar	(-)	Graduação (-)
		Especialização (-)
		Especialização (em curso) (-)
Assistente	(11)	Mestrado (10)
		Mestrando (01)
Adjunto	(18)	Doutorado (18)
		Doutorando (-)
TOTAL: 29		
Substituto: 08		Graduação: (01)
		Especialização: (02)
		Mestrando: (02)
		Mestrado: (03)
TOTAL PROFESSORES DEPLAE: 37		

1.7.1. Sistema de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem

Para viabilizar o processo ensino aprendizagem o Setor de Educação possui um sistema de apoio constituído de serviços assessoria e ação complementar à disposição do Curso de Pedagogia tais como:

- 1) Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - HE.
- 2) Centro de Assessoramento Pedagógico (CEAPE).
- 3) Reprografia;
- 4) Brinquedoteca – DTPE N
- 5) Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas – DTPEN
- 6) Arte na Escola – DTPEN

Biblioteca - HE

A Biblioteca de Ciências Humanas e Educação oferece aos usuários do curso os seguintes serviços:

- Atendimento por carta, telefone ou consulta local;
- Empréstimo domiciliar e entre bibliotecas;
- Comunicação bibliográfica (COMUT);
- Serviço de alerta (Informativo bibliográfico, Sumários Correntes e Circulação de Periódicos);
- Indexação de periódicos;
- Levantamento bibliográficos (manual ou em CD-Rom);
- Reserva de livros e periódicos;
- Orientação quanto ao uso da biblioteca e de fontes;
- Normalização de documentos e de referências bibliográficas;
- Reprografia; e
- Vídeos.

No que diz respeito ao acervo bibliográfico a Biblioteca HE oferece 736 títulos atualizados de periódicos correntes. Destes 257 são títulos específicos da área de educação¹⁵, os demais, de áreas afins. Dos 162 títulos da área, 95 são retrospectivos e 162 são títulos correntes; 69.329 títulos de livros com 101.563 exemplares; 2.188 títulos (áreas correlatas) em Periódicos; 11.320 de outros materiais; 4.026 títulos de Teses com 4.026 exemplares. Dos Recursos tecnológicos Bases de dados no Portal CAPES; Bases de dados

¹⁵ Anexo VII.

via internet: Philosopher's Index; Econlit; Sociological; Abstracts; Portal Capes; Portal da Pesquisa Web of Science; Science Direct. Sobre a informatização do acervo, iniciou-se, em 2003, a implantação de um projeto de atualização e modernização do sistema de informatização do acervo. Até o final do ano, mais de 40% do acervo já se encontrava informatizado. A informatização foi concluída em 2005. Este projeto conta com recursos captados pela UFPR junto ao CT-INFRA FINEP. Para facilitar o acesso às informações, foram adquiridos, em 2005, mais 20 micro-computadores para o sistema de terminal de usuários, cuja instalação, iniciada em 2003, foi concluída em 2005. Sobre o empréstimo informatizado, este serviço foi incrementado com a implantação do projeto de modernização do sistema de informatização, já mencionado no item anterior. Em 2005 e em 2006 avançou significativamente a disponibilização on line de obras da biblioteca.

A Biblioteca HE possui 1 sala de vídeo; 4 cabines de som; 8 salas para estudos em grupo; e Sistema eletrônico antifurto (Sistema IBM).

Em 2005, através do CT-INFRA/FINEP, foram aplicados recursos na ampliação e adequação do espaço físico e na aquisição de hardwares e softwares adequados à Gestão da Informação na área de Ciências Humanas e Educação. A Biblioteca ganhou mais espaço, passando a ocupar mais um andar inteiro do edifício do Setor de Educação, o que proporcionou melhores condições de conservação e maior facilidade de acesso ao acervo.

Centro de Assessoramento Pedagógico- CEAPE

O Setor de Educação através do Centro de Assessoramento Pedagógico (CEAPE)¹⁶ – uma de suas unidades administrativas – tem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, mediante a assessoria técnica e didático-pedagógica às atividades tanto internas como externas à Universidade. Esse assessoramento se concretiza através de programas, projetos, convênios, termos de cooperação e similares, realizado no âmbito da UFPR e com outras instituições, entre elas, Secretarias Estadual e Municipal de Educação.

Serviço de Reprografia

O Setor de Educação oferece, também, o Serviço de Reprografia, nos três períodos. Este serviço ampliou a permuta de material didático-pedagógico entre os professores dos diferentes departamentos que compõe o Setor de Educação, contribuindo para um trabalho interdisciplinar. O serviço, pela agilidade ao acesso a novas informações tem proporcionado aos alunos e professores um melhor aproveitamento dos conteúdos e do tempo destinado ao processo ensino-aprendizagem facilitando aos docentes a troca de material, a reprodução de material para os alunos, inclusive com economia de tempo.

Brinquedoteca – DTPEN

A Brinquedoteca é um espaço de formação dos licenciandos da universidade, com um acervo de mais de 300 jogos elaborados por alunos dos cursos de pedagogia, matemática e biologia, utilizados por projetos de diferentes professores do Departamento. Atualmente existem dois projetos de extensão sediados na Brinquedoteca: 1. Planejamento e Implementação de Atividades Lúdicas no Centro de Educação Infantil "Pipa Encantada" do Hospital de Clínicas da UFPR - Projeto Licenciar - Registro Número: 1604/04, atualmente sob a coordenação do Professor Carlos Eduardo Pilleggi de Souza; 2. Planejamento e Implementação de Atividades Formativas no Ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental - Projeto Licenciar - Registro Número: 0303/07, sob a coordenação da Professora Odisséia Boaventura de Oliveira

¹⁶ Anexos VIII e IX, referentes ao seu Regimento Interno e ao Relatório de Atividades de Extensão do Setor de Educação, do ano de 2006.

Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas – DTPEN

Desenvolvimento de diferentes Ações, que em seu conjunto visam, de uma forma geral, a melhoria do ensino de Matemática, de Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia: assessoramento didático a professores do ensino fundamental e médio; produção de material didático; elaboração e desenvolvimento de metodologias inovadoras; apoio a disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Física e Biologia; desenvolvimento de pesquisas em ensino e formação de professores das áreas envolvidas, estruturação de ações que interrelacionam formação inicial e continuada de professores; promoção de cursos, oficinas, eventos, grupos de estudos, seminários e similares.

Arte na Escola – DTPEN

O Projeto Arte na Escola, uma parceria com a Fundação IOCHPE, já existe na Universidade Federal do Paraná desde 1994, mas está sediado no Setor de Educação desde 2004, sob a coordenação da Professora Ana Maria Petraitis Liblik. O Arte na Escola oferece cursos de formação continuada para professores de artes do ensino fundamental e médio, e possui um acervo de 310 vídeos e 192 DVDs educativos na área de artes, acompanhados de orientações didáticas sobre a faixa etária a qual se destina e temas abordados. Este material do Arte na Escola está disponível para empréstimo na Biblioteca do Setor de Educação para a comunidade interna e externa da Universidade, por meio de cadastro realizado na própria biblioteca. O Arte na Escola, fornece, além do material acima citado, recursos audiovisuais e equipamentos para o Laboratório de Metodologia e Prática de Ensino de Artes, em funcionamento desde 2005 no DTPEN.

1.7.2. Necessidades Futuras em Função da Implantação do Novo Currículo

Considera-se que a concretização desta proposta depende da política de Recursos Humanos que assegure condições efetivas de trabalho e possibilidades de aperfeiçoamento.

Sugere-se ainda que os Departamentos compatibilizem os seus concursos para admissão de professores com as necessidades da estrutura curricular definida na reformulação do curso.

A necessidade de ampliação do corpo docente se impõe pelo aumento da carga horária das disciplinas de fundamentos da educação, do desdobramento das disciplinas referentes às diferentes metodologias, do cumprimento da emissão das práticas pedagógicas e para responder a demanda dos cursos de especialização.

O novo curso e as especializações previstas quanto a necessidade de ampliação e reciclagem dos funcionários técnicos-administrativos, bem como a ampliação e especialização da bibliografia utilizada nas disciplinas, de modo que o sistema de apoio ao processo ensino-aprendizagem, seja constantemente adequado às novas exigências.

Também haverá necessidade de ampliação do espaço físico (salas de aula, gabinetes para professores) e equipamentos (laboratório de informática, data-show, etc), considerando-se o aumento da carga horária do Curso.

1.8. PROPOSTA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO A SER IMPLANTADO

A presente proposta de acompanhamento e avaliação do currículo atende a uma exigência formal de caráter acadêmico e se impõe como necessidade político-pedagógica no sentido da contínua busca de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na direção de novas, maiores e melhores oportunidades de conhecimento. Para tanto, se constituirá em “um marco favorável à interação entre teoria e prática e ao diálogo entre alunos/as e

professores/as com a finalidade de compreender os processos desenvolvidos na relação pedagógica e os resultados alcançados.” (ESTEBAN, p 106)

Fundamentada na concepção de avaliação como elemento propulsor de mudanças geradas a partir da vontade política de seus agentes e na proposta metodológica voltada para a construção de um diagnóstico emancipador, a avaliação será conduzida de modo a possibilitar à comunidade setorial a vivência de um processo contínuo de ação-reflexão-ação a respeito do Curso.

Tomar-se-á a avaliação emancipatória como a referência teórico-metodológica mais compatível com os princípios defendidos pela proposta curricular tendo em vista contribuir para análise do Currículo que se estará construindo enquanto práxis político-pedagógica, buscando, assim, concretizar “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la” (SAUL, 1988, p.24)

Ao assumir a concepção de Avaliação Emancipatória como eixo norteador da prática avaliativa, pretende-se efetivar ações transformadoras no sentido de, não apenas dispor de dados sobre a dinâmica do Curso mas, sobretudo, qualificar a participação de cada sujeito envolvido no processo curricular.

Esta opção implica, então, o comprometimento com os pressupostos teóricos da Avaliação Emancipatória: emancipação, decisão democrática, transformação crítica e crítica educativa e com a integração dos diferentes momentos: expressão e descrição da realidade; crítica do material expresso e criação coletiva.

As ações se desenvolverão, ao longo do processo avaliativo, a partir de dados iniciais de expressão e descrição da realidade, considerando os alunos e os professores como sujeitos construtores da prática avaliativa, buscando sua contribuição/práxis no próprio curso como co-autores da crítica institucional e buscando, ainda, suscitar a reflexão sobre o significado social do Curso de Pedagogia no contexto nacional.

Serão utilizados diferentes instrumentos e estratégias para a coleta de dados, dentre esses:

- Aplicação de questionários aos alunos;
- Inventário das ações desenvolvidas ou em desenvolvimento pelos professores na direção do novo currículo;
- Reuniões sistemáticas envolvendo estudantes e docentes contemplando uma parte informativa (referente aos pressupostos teóricos e objetivos do Currículo, à metodologia de trabalho adotada e à discussão dos dados obtidos) e debates que possam resultar em propostas de encaminhamentos para a superação de problemas evidenciados.

Assim, os fóruns de discussão, o trabalho de levantamento de dados e a análise documental, representarão instrumentos de investigação e espaço de problematização das contribuições de cada sujeito e do coletivo pedagógico para a implementação do novo Currículo.

A compreensão deste processo demanda o desenvolvimento de uma atuação pedagógica atenta aos conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar e que se escondem/revelam nos episódios cotidianos.” (Esteban, 2001p 125)

A implementação desta proposta pressupõe, ao mesmo tempo em que afirma a importância dos sujeitos da prática pedagógica, em especial professores e estudantes no processo de redefinição teórica e reconstrução prática como também a perspectiva democrática, na medida em que esta vá impregnando as práticas, sendo incorporada pela cultura pedagógica da instituição e se constituindo como consenso.

O processo de acompanhamento e avaliação do Currículo se configurará no seguinte PROGRAMA INTEGRADO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO como uma proposta aglutinadora que assegure a contínua busca de compreensão do currículo e da sua revisão permanente, na direção de avanços qualitativos na presente proposta curricular,

contemplando, o máximo possível, as sugestões apresentadas nos diferentes momentos de reflexão e discussão, com professores e alunos.

O Programa que aqui se propõe deverá se constituir em elemento unificador do trabalho desenvolvido no Setor de Educação na busca de uma prática aglutinadora de esforços individuais e coletivos, no ensino, na pesquisa e na extensão. Assim concebido e operacionalizado, possibilitará a efetivação da função política da universidade, entendida como instância privilegiada de produção e socialização do conhecimento como fator de compreensão e de intervenção na realidade social.

Deverá também, prever e operacionalizar estratégias de enfrentamento dos problemas evidenciados durante o processo de acompanhamento e avaliação, para que o curso de Pedagogia possa contribuir para o cumprimento da referida função da universidade.

Em termos de operacionalização o Programa a ser implantado deverá:

- ser amplamente discutido com todos os segmentos nele envolvidos;
- manter o caráter participativo de modo a engendrar a autonomia dos sujeitos envolvidos, conforme previsto na própria proposta curricular;
- prever eventos e outras ações envolvendo professores, alunos e funcionários técnico-administrativos, que contemplem as necessidades levantadas durante o processo de avaliação do currículo do curso;
- definir responsabilidades quanto à sistematização das ações previstas:

Algumas proposições iniciais podem ser levantadas a partir de elementos levantados na avaliação do currículo anterior:

- Utilização de espaços de tempo e criação de outros, que viabilizem, de forma sistemática, a participação do coletivo no Programa: definição de um dia, na semana, em que os alunos terão uma programação especial, como parte integrante do calendário escolar. Esta programação, ora será orientada alternadamente, pelos professores de cada turma, ora integrará a programação geral, com a participação de toda a comunidade setorial. Este dia da semana ficará reservado, mensalmente para o desenvolvimento das atividades previstas por conta do desenvolvimento do Programa (cursos, palestras/conferências, seminários, debates, mesas redondas, apresentação de trabalhos de ensino, pesquisa e extensão)

- Estabelecimento de diretrizes que norteiem a definição das ações: necessidade de discussão da atual proposta curricular, tendo como referência o diagnóstico interno, a conjuntura nacional e a possibilidade de avanços em torno das concepções de sociedade, de conhecimento, de educação, de currículo, de universidade, de educador/pedagogo, de ensino/pesquisa/extensão; necessidade de enfrentamento dos problemas evidenciados no processo de acompanhamento e avaliação, em suas dimensões: institucional, acadêmica e pedagógica.

REFERÊNCIAS:

- ESTEBAN, M. Teresa. O QUE SABE QUEM ERRA? Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. Tecnologia Educacional, S. Paulo, v.21, n. 104, p. 24-31, jan./fev. 1992.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, Curitiba, 1995.

2. COMPLEMENTOS DO PROCESSO

2.1. - ANTEPROJETO DE RESOLUÇÃO

RESOLUÇÃO Nº / 2007 - CEPE

Fixa o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, do Setor de Educação.

O Conselho de Ensino e Pesquisa, órgão normativo, consultivo e deliberativo da administração superior no uso de suas atribuições conferidas pelo Artigo 21 do Estatuto da Universidade Federal do Paraná,

Resolve :

Art. 1º As matérias e seu desdobramento em disciplinas e práticas profissionais que constituem o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia, na habilitação: Magistério da Educação Infantil, Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na função de Pedagogo, são as seguintes:

CONTEXTOS	CONTEÚDOS E DISCIPLINAS
Contexto histórico e sócio-cultural	Fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos e biológicos Políticas Educacionais Filosofia da Educação História da Educação Biologia da Educação Psicologia da Educação Sociologia da Educação
Contexto da educação básica	1.Conteúdos curriculares e conhecimentos didáticos, da educação básica Currículo: Teoria e Prática Didática Fundamentos da Educação Infantil Fundamentos da Educação Especial Educação de Jovens e Adultos Estudos da Infância 2.Teorias pedagógicas em articulação às metodologias, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino Metodologia de Ensino da Educação Infantil Metodologia do Ensino de Artes Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Metodologia do Ensino de História Metodologia do Ensino de Matemática Metodologia do Ensino de Geografia Metodologia do Ensino de Educação Física Metodologia do Ensino de Ciências Alfabetização Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias

	3.Estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional Organização e Gestão da Educação Básica I Organização e Gestão da Educação Básica II Avaliação Educacional Currículo: teoria e prática Organização do Trabalho Pedagógico 4.Estudo das relações entre educação, trabalho e educação não-escolar Função Social da Pedagogia Educação e Trabalho O Trabalho Pedagógico não-escolar
Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa	Estágio em Docência na Educação Infantil Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Estágio Supervisionado na Organização Escolar Pesquisa Educacional Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

Disciplinas Optativas: o aluno deverá cursar 300 (trezentas) horas de disciplinas optativas.

A dimensão ambiental na educação escolar

A História fora da sala de aula

Alfabetização de Jovens e Adultos

Arte na Escola

Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês

Avaliação da Escola e Avaliação na Escola

Cartografia escolar

Cognição e Interação Social na Escola A

Construção social da infância

Currículo na Educação de Jovens e Adultos

Direitos da Criança e do Adolescente

Disciplina e Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano

Distúrbios da Aprendizagem

Distúrbios de Leitura e Escrita

Educação Comparada

Educação do Campo

Educação e Movimentos Sociais

Educação e Relações Raciais

Educação e Saúde Infantil

Trabalho, Educação e Escola

Educação Especial na Área Não-Escolar

Educação Popular

Educação, Ciência e Tecnologia

Educação, Gênero e Sexualidade

Estudos Independentes I

Estudos Independentes II

Estudos Independentes III

Estudos Independentes IV

Estudos Independentes V

Extensão Escolar

Financiamento da Educação

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I

Fundamentos da pesquisa científica
 Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental
 Gestão Escolar
 História da Educação e Saúde
 Introdução ao Estudo do Currículo
 Infância e Educação Infantil
 Meio Ambiente e Educação
 Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos
 Metodologia do Ensino de Literatura Infantil
 Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas
 O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar
 O preconceito e as Práticas Escolares
 Oficina de construção de instrumentos musicais
 Organização da Educação Superior
 Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos
 Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional
 Organização e Gestão em Educação Especial
 Pedagogia em Ambientes Clínicos
 Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial
 Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico
 Problemas de Aprendizagem Escolar I
 Psicanálise e Educação
 Psicologia, Criatividade e Educação
 Reestruturação Produtiva e Educação Profissional
 Seminário de ensino e pesquisa
 Seminário Interdisciplinar
 Socialização de Pesquisas
 Sociologia da Educação em Saúde
 Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicada à Educação
 Temas Específicos em Fundamentos da Educação
 Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea
 Teorias Pedagógicas
 Universidade e Sociedade
 Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador
 Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais

Art. 2º A integralização do currículo pleno do Curso de Pedagogia, será feita em um mínimo de 3.200 (três mil e duzentas horas) de atividades escolares, não podendo a graduação ocorrer em menos de cinco anos e em mais de oito anos, com a seguinte distribuição da carga horária:

Disciplinas	Teórica	Prática	Estágio	Total
Contexto histórico e sócio-cultural	780 horas	-	-	780 horas
Contexto da educação básica	1110 horas	150 horas	-	1260 horas
Contexto do exercício profissional: saber acadêmico, pesquisa e prática educativa	230 horas	110 horas	420 horas	760 horas
Formação complementar optativa			-	300 horas
Atividades formativas			-	110 horas
Total geral				3200 horas

Parágrafo único – Para efeito de matrícula, a carga horária semanal poderá oscilar entre o mínimo de 13 (treze) e o máximo de 26 (vinte e seis) horas.

Art. 3º O Estágio Supervisionado será regulamentado pela Comissão Organizadora de Estágio e terá duração de 420 horas.

Parágrafo único - Os alunos do período noturno deverão cursar obrigatoriamente a disciplina EM 452 – Prática Pedagógica A: estágio em docência na Educação Infantil no período diurno.

Art. 4º O aluno deverá cumprir 110 (cento e dez) horas de atividades curriculares complementares. A Comissão Permanente de Acompanhamento de Atividades Formativas procederá análise e validação das mesmas, mediante documentação comprobatória apresentada pelo discente.

Art 5º O aluno deverá elaborar e concluir Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 210 (duzentas e dez horas), de acordo com o Regulamento de TCC do Curso de Pedagogia.

Art. 6º Será ofertada a Atividade de Orientação Acadêmica sob a responsabilidade da Coordenação do Curso, sem se configurar numa disciplina.

Artigo 7º - Os alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, por meio de Processo Seletivo, reopção, transferência e aproveitamento antes de 2009, continuarão sendo regidos pelas Resoluções 53/06, 40/06 e 95/06 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Artigo 8º Os alunos que ingressaram no Curso de Pedagogia antes de 2009, deverão cursar disciplinas equivalentes de conformidade com o Plano de Adaptação Curricular (Anexo I).

Parágrafo único - As disciplinas obrigatórias constantes do Currículo anterior e que não tenham sido enquadradas neste plano de adaptação, constando do atual elenco, serão computadas na carga horária como Disciplinas Optativas e não constando do referido elenco serão computadas como Disciplinas Eletivas.

Artigo 9º Acompanha a presente Resolução a Periodização Recomendada (Anexo II).

Artigo 10º - Os alunos alcançados pela presente Resolução terão seus créditos adaptados pela Coordenação do Curso de Pedagogia.

Artigo 11º Esta Resolução entra em vigor a partir de 2008 revogando-se as demais disposições em contrário.

Sala de Sessões,

PLANO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

<u>CODIGO</u>	<u>DENOMINAÇÃO ANTERIOR</u>	<u>C.H.</u>	<u>CODIGO</u>	<u>DISCIPLINAS EQUIVALENTES</u>	<u>C.H.</u>
ET425	Biologia Educacional B	90	ET432	Biologia Educacional	120
HC402	Sociologia	60	ET072	Temas Específicos em Fundamentos da Educação (optativa)	30
ET421	História da Educação B	90	ET435	História da Educação I	60
ET422	História da Educação C	90	ET436	História da Educação II	60
ET423	Filosofia da Educação B	90	ET433	Filosofia da Educação I	90
ET424	Filosofia da Educação C	90	ET434	Filosofia da Educação II	90
EP432	Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental A	60	EP096	Organização e Gestão da Educação Básica I e	60
EP443	Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio e da Educação Profissional	60	EP097	Organização e Gestão da Educação Básica II	60
EP062	Estrutura e Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos	30			
ET419	Psicologia da Educação E	90	ET437	Psicologia da Educação I,	60
	E		ET438	Psicologia da Educação II,	60
ET420	Psicologia da Educação F	90	ET073	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	60
ET416	Sociologia da Educação	120	ET440	Sociologia da Educação	120
EM443	Didática E	90	EM450	Didática	90
EM077	Met. do Ens. de História	30	EM241	Metodologia de Ensino de História	45
EM083	Met. das Disc Pedagógicas do Curso de Magistério I	30	EM246	Metodologia de Ensino da Educação Infantil	45

EM082	Met. do Ens. de Educação Física I	30	EM244	Metodologia de Ensino de Educação Física	45
EM081	Met. do Ens. de Artes	30	EM243	Metodologia de Ensino de Artes	45
EM079	Met. do Ens. de Matemática I	30	EM240	Metodologia de Ensino de Matemática	45
EM 078	Met. do Ens. de Ciências Naturais	30	EM245	Metodologia de Ensino de Ciências	45
EM076	Met. do Ens. da Língua Portuguesa	30	EM239	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	45
EM 080	Met. do Ens. de Geografia	30	EM242	Metodologia de Ensino de Geografia	45
EM442	Prática Pedagógica B: Introdução à Pesquisa Educacional	60	EM455	Pesquisa Educacional	60
EP441	Currículos e Programas A	60	EP 447	Currículo: Teoria e Prática	60
EM444	Prática Pedagógica C: Estágio em Docência	120	EM452	Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil	120
			EM453	Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	120
EP438	Medidas Educacionais e Avaliação Escolar A	60	EP 446	Avaliação Educacional	60
EP436	Concepções e Métodos do Trabalho Pedagógico A	90	EP 105	Optativas: Teorias Pedagógicas	30
			EP 083	+ Introdução ao Estudo do Currículo	60
EP437	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola A	90	EP 448	Organização do Trabalho Pedagógico	90
EP403	Educação Comparada	60	EP 082	Optativa: Educação Comparada	60
EM441	Alfabetização A	60	EM454	Alfabetização	60
EP439	O Trabalho Pedagógico na Educação Não Escolar A	60	EP 445	O Trabalho Pedagógico na educação não escolar	90

EP434	Políticas e Planejamento da Educação no Brasil A	60	EP 103	Políticas Educacionais	60
EP440	Prática Pedagógica D: Estágio Supervisionado na Organização Escolar	120	EP 449	Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar	240
EP442	Prática Pedagógica A: Extensão Escolar	60		Optativa: Extensão Escolar	30
ET029	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I	30	ET029	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I	30
ET030	Fundamentos da Educação Infantil I	30	ET030	Fundamentos da Educação Infantil	30
EP435	Educação e Trabalho A	60	EP 104	Educação e Trabalho	60
ET028	Fundamentos da Educação Especial I	30	ET073	Fundamentos da Educação Especial	60
EP045	Tecnologia Aplicada à Educação I	30	EP099	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	30
	Sem equivalência		EP498	Função Social do Pedagogo	30
	Sem equivalência		EP100 ET074	Estudos da Infância	30
EM044	A dimensão ambiental na educação escolar	60	EM140	A dimensão ambiental na educação escolar	30
	Optativa sem equivalência		EM 145	A História fora da sala de aula	30
	Optativa sem equivalência		EP094	Alfabetização de Jovens e Adultos	30
EM085	Arte na Escola	30	EM085	Arte na Escola	30
	Optativa sem equivalência		ET067	Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês	30
	Optativa sem equivalência		EP089	Avaliação da Escola e Avaliação na Escola	30
	Optativa sem equivalência		EM144	Cartografia Escolar	30
ET418	Cognição e Interação Social na Escola	60	ET418	Cognição e Interação Social na Escola	60
	Optativa sem equivalência		ET070	Construção Social da Infância	60

	Optativa sem equivalência		EP093	Currículo na Educação de Jovens e Adultos	30
	Optativa sem equivalência		EP090	Direitos da Criança e do Adolescente	30
	Optativa sem equivalência		EP075	Disciplina e Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano	30
	Optativa sem equivalência		ET063	Distúrbios da Aprendizagem	60
	Optativa sem equivalência		ET064	Distúrbios de Leitura e Escrita	60
	Optativa sem equivalência		EP084	Educação do Campo	??
ET053	Educação e Movimento Social	30	EP092	Educação e Movimentos Sociais	30
	Optativa sem equivalência		ET069	Educação e Relações Raciais	60
ET031	Educação e Saúde	30	ET066	Educação e Saúde Infantil	30
	Optativa sem equivalência		??	Trabalho, Educação e Escola	??
EP058	Educação Especial na Área Não Escolar	30	EP058	Educação Especial na Área Não Escolar	30
EP041	Educação Popular	30	EP041	Educação Popular	30
	Optativa sem equivalência		EP086	Educação, Ciência e Tecnologia	30
	Optativa sem equivalência		ET055	Educação, Gênero e Sexualidade	60
ET039	Estudos Independentes I	60	ET039	Estudos Independentes I	60
ET040	Estudos Independentes II	60	ET040	Estudos Independentes II	60
ET041	Estudos Independentes III	60	ET041	Estudos Independentes III	60
ET042	Estudos Independentes IV	60	ET042	Estudos Independentes IV	60
ET043	Estudos Independentes V	60	ET043	Estudos Independentes V	60
	Optativa sem equivalência		EP085	Financiamento da Educação	30
	Optativa sem equivalência		ET071	Fundamentos da Pesquisa Científica	60

	Optativa sem equivalência		ET065	Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental	30
EP055	Gestão Escolar Pública	30	EP087	Gestão Escolar	30
	Optativa sem equivalência		ET057	História da Educação e da Saúde	60
	Optativa sem equivalência		???	Infância e Educação Infantil	60
ET038	Meio Ambiente e Educação	30	ET038	Meio Ambiente e Educação	30
EM089	Metodologia do Ensino na Educação de Adultos	30	???	Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos	30
EM065	Metodologia do Ensino de Literatura Infantil	30	EM065	Metodologia do Ensino de Literatura Infantil	30
EM377	Métodos e Técnicas Educacionais de prevenção de Drogas	45	EM377	Métodos e Técnicas Educacionais de prevenção de Drogas	45
	Optativa sem equivalência		ET045	O desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar	60
EM066	O preconceito e as Práticas Escolares	60	EM066	O preconceito e as Práticas Escolares	60
	Optativa sem equivalência		???	Oficina de construção de instrumentos musicais	30
EP095	Organização da Educação Superior	30	EP095	Organização da Educação Superior	30
	Optativa sem equivalência		EP081	Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos	60
	Optativa sem equivalência		EP080	Organização e Gestão do Ensino Médio Profissional	30
EP068	A organização do trabalho pedagógico em Educação Especial	30	EP079	Organização e Gestão em Educação Especial	60
EM067	Pedagogia em Ambientes Clínicos	30	EM067	Pedagogia em Ambientes Clínicos	30
EP057	Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial	45	EP057	Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial	45

EM099	Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico	30	EM099	Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico	30
ET034	Problemas de Aprendizagem Escolar I	30	ET034	Problemas de Aprendizagem Escolar I	30
	Optativa sem equivalência		ET056	Psicanálise e Educação	60
	Optativa sem equivalência		ET046	Psicologia, Criatividade e Educação	30
EP060	Reestruturação Produtiva e Educação Profissional	60	EP060	Reestruturação Produtiva e Educação Profissional	60
EM373	Seminário de Ensino e Pesquisa	30	EM373	Seminário de Ensino e Pesquisa	30
	Optativa sem equivalência			Seminário interdisciplinar	30
	Optativa sem equivalência		EP091	Socialização de Pesquisas	30
	Optativa sem equivalência		ET058	Sociologia da Educação em Saúde	30
	Optativa sem equivalência		EP088	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	30
	Optativa sem equivalência		ET072	Temas Específicos em Fundamentos da Educação	30
ET022	Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea	30	ET022	Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea	30
ET027	Universidade e Sociedade	30	ET027	Universidade e Sociedade	30
	Optativa sem equivalência		EM146	Urgência e Emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador	30
	Optativa sem equivalência		ET068	Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais	30
	Sem equivalência		ET 441	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS: Educação Bilíngüe de Surdos	60
BE416	Fundamentos de Educação Física	60		Optativa sem equivalência	

BE047	Educação Física	30		Optativa sem equivalência	
BE417	Lazer e Recreação A	60		Optativa sem equivalência	
BE418	Lazer e Recreação B	60		Optativa sem equivalência	
CE025	Estatística aplicada à Educação	60		Optativa sem equivalência	
EM043	Metodologia do Ensino de Psicologia	60		Optativa sem equivalência	
EM045	Cultura Enino e práticas escolares	60		Optativa sem equivalência	
EM046	Prática de Texto	45		Optativa sem equivalência	
EM047	Sociologia, Antropologia e Cotidiano Escolar	30		Optativa sem equivalência	
EM048	O conhecimento Social e sua int com as disciplinas da área de humanas	30		Optativa sem equivalência	
EM086	Introdução à Teor e Prat Psimotricidade na Escola I	30		Optativa sem equivalência	
EM087	Metodologia do ensino de Literatura infantil na Pré escola	30		Optativa sem equivalência	
EM088	Psicomotricidade relacional e o processo Ensino Aprendizagem II	30		Optativa sem equivalência	
EM375	Espaço em Educação Científica	60		Optativa sem equivalência	
EM376	Atividades em Educação científica	60		Optativa sem equivalência	
EM379	Metodologia do Ensino de Educação musical	60		Optativa sem equivalência	
EP046	Currículo e Alfabetização I	30		Optativa sem equivalência	
EP052	Pedagogia social comparada I	30		Optativa sem equivalência	
EP059	Planejamento e Organização de est para a terceira idade	60		Optativa sem equivalência	
EP061	Educação a distância	30		Optativa sem equivalência	

EP065	Tópicos Especiais em Educação I	30		Optativa sem equivalência	
EP066	Tópicos Especiais em Educação II	30		Optativa sem equivalência	
EP067	Tópicos Especiais em Educação III	30		Optativa sem equivalência	
ET008	Política Educacional	30		Optativa sem equivalência	
ET033	História da Educação nas Américas II	30		Optativa sem equivalência	
ET035	Sociologia da Escola II	30		Optativa sem equivalência	
ET036	Filosofia da Educação I	30		Optativa sem equivalência	
ET037	Filosofia da Educação II	30		Optativa sem equivalência	
ET426	História da universidade Medieval	60		Optativa sem equivalência	
HA024	História da Arte Brasileira	60		Optativa sem equivalência	
HA435	Arte popular no Brasil A	60		Optativa sem equivalência	
HB035	Bibliotecas infantís e Escolares	60		Optativa sem equivalência	
HB043	Pesquisa Bibliográfica em Educação	30		Optativa sem equivalência	
HB408	Orientação Bibliográfica A	60		Optativa sem equivalência	
HF073	Introdução à Filosofia	45		Optativa sem equivalência	
HF406	Problemas Fundamentais da Filosofia	60		Optativa sem equivalência	
HF407	Introdução à Ética A	30		Optativa sem equivalência	
HL288	Manifestação Literária no Paraná	45		Optativa sem equivalência	
HP001	Introdução à Psicologia	45		Optativa sem equivalência	
HP014	Psicologia Social	60		Optativa sem equivalência	
HP018	Met Estat e Teor das Medidas	90		Optativa sem equivalência	
HP420	Psicologia escolar e Problemas de Aprendizagem	120		Optativa sem equivalência	

HP434	Psicologia aplicada à Administração A	60		Optativa sem equivalência	
HS006	Antropologia Brasileira	45		Optativa sem equivalência	
HS402	Introdução a Antropologia	60		Optativa sem equivalência	
HS403	Homem cultura e sociedade	60		Optativa sem equivalência	
HS405	Antropologia Cultural	60		Optativa sem equivalência	
HS407	Cultura Popular e de massa no Brasil	90		Optativa sem equivalência	
SIN060	Bibliotecas Infantis e escolares	60		Optativa sem equivalência	

ANEXO II PERIODIZAÇÃO RECOMENDADA

1º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
ET433	Filosofia da Educação I	3 h/s	6		
ET435	História da Educação I	2 h/s	4		
ET432	Biologia Educacional	4 h/s	8		
EP098	Função Social do Pedagogo	2 h/s	2		
EP096	Organização e Gestão da Ed. Básica I	2 h/s	4		
EP097	Organização e Gestão da Ed. Básica II	2 h/s	4		OGEB I
ET030	Fundamentos da Educação Infantil I	2 h/s	2		
	Optativa	2 h/s	2		
EM455	Pesquisa Educacional	2 h/s	4		
ET439	Fundamentos da Educação Especial	2 h/s	4		

2º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
ET434	Filosofia da Educação II	3 h/s	6		
ET436	História da Educação II	2 h/s	4		
ET437	Psicologia da Educação I	2 h/s	4		
EM246	Metodologia de Ensino da Ed. Infantil	3 h/s	2		
EM243	Metodologia de Ensino de Artes	3 h/s	2		
EM450	Didática	3 h/s	6		
EP101	Educação de Jovens e Adultos	2 h/s	2		
EP104	Educação e Trabalho	2 h/s	4		
ET440	Sociologia da Educação	4 h/s	8		

3º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
EM452	Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil	4 h/s	4		

EM239	Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa	3 h/s	2		
EM241	Metodologia de Ensino de História	3 h/s	2		
ET438	Psicologia da Educação II	2 h/s	4		
ET 441	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS: Educação Bilíngüe de Surdos	2 h/s	4		
EP103	Políticas Educacionais	2 h/s	4		
EM454	Alfabetização	2 h/s	4		
EP 445	O Trabalho Pedagógico na educação não-escolar	3 h/s	5		
EP 100 ET074	Estudos da Infância	2 h/s	2		
	Optativas	2 h/s	2		

4º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
EM453	Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	4 h/s	4		
EM240	Metodologia de Ensino de Matemática	3 h/s	2		
EM242	Metodologia de Ensino de Geografia	3 h/s	2		
EM244	Metodologia de Ensino de Ed. Física	3 h/s	2		
EM245	Metodologia de Ensino de Ciências	3 h/s	2		
EP 447	Currículo: Teoria e Prática	2 h/s	4		
ET073	Tópicos Especiais em Psicologia da Educação	2 h/s	4		
EP 446	Avaliação Educacional	2 h/s	4		
	Optativas	4 h/s	8		

5º ANO

Código	Disciplina	C.Horária Semanal	Créditos	Co-requisito	Pré-requisito
EP 449	Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar	8 h/s	8		
EP 448	Organização do Trabalho Pedagógico	3 h/s	6		
EP099	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias	2 h/s	2		
EM456 ET 100 EP 102	Trabalho de Conclusão de Curso	4 h/s	8		
	Optativas	4 h/s	8		

2.2. EMENTAS

Ementas aprovadas nos Departamentos

(as disciplinas obrigatórias semestrais estão indicadas; as demais são anuais)

1º ANO**Filosofia da Educação I – 90h (DTFE)**

Conceito de Filosofia e Filosofia da Educação. Objeto da Filosofia da Educação. Abordagem Lógica, Ética, Metafísica, Estética e Epistemológica da Filosofia da Educação. Os fundamentos filosóficos dos projetos educativos na Antiguidade e sua relação com o conceito e a formação do Homem. A matriz conceitual da Modernidade (Racionalismo, Empirismo) e a mudança de perspectiva em relação à formação do Homem. O fundamento da construção de uma possível ciência pedagógica.

História da Educação I – 60h (DTFE)

Concepções e objetivos do estudo da História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.

Biologia Educacional – 120h (DTFE)

A Biologia educacional e os Fundamentos da Educação. As bases biológicas do crescimento e desenvolvimento humano: interação de fatores e a contribuição da biologia ao processo educativo. A dimensão neurobiológica na compreensão do processo ensino aprendizagem e desenvolvimento da inteligência. Os temas do meio ambiente e saúde.

Função Social do Pedagogo – 30h (DEPLAE) - Semestral

Dimensão histórica da formação do pedagogo no Brasil – da origem às formulações atuais.. Concepções e tendências da formação e da atuação do(a) pedagogo(a) face à conjuntura contemporânea brasileira nos âmbitos social, cultural, econômico, político e educacional escolar e não-escolar: desafios.

Organização e Gestão da Educação Básica I– 60h (DEPLAE) - Semestral

Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A Organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.

Organização e Gestão da Educação Básica II– 60h (DEPLAE) - Semestral

A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na Educação Básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.

Pesquisa Educacional – 60h (DTPEN)

Elementos de Epistemologia da Ciência. Processos de produção de conhecimento em Ciências Humanas. Fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas em Educação. Campos de pesquisa educacional. Processo e etapas da pesquisa. Elementos de projetos de pesquisa. Normas para apresentação do trabalho científico. Análise de trabalhos de pesquisa produzidos na área da Educação.

Fundamentos da Educação Infantil– 30h (DTFE) - Semestral

Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando a base histórica, biológica, psicológica, antropológica e sociológica. Implicações para a educação infantil. Políticas contemporâneas de atendimento à infância: concepções, características e objetivos.

Fundamentos da Educação Especial – 60h (DTFE)

Evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Princípios norteadores da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Legislação e normas. Caracterização da clientela. Programas de atendimento. Formação de Recursos Humanos.

Filosofia da Educação II – 90h (DTFE)

As correntes filosóficas da Modernidade (Iluminismo, Materialismo, Positivismo). As correntes filosóficas contemporâneas (Fenomenologia, Hermenêutica, Existencialismo, Pragmatismo, Teoria Crítica). Implicações e influência destas correntes filosóficas na Educação. Conceito de indivíduo e pessoa e sua relação com a práxis educacional. A ciência da Educação como elo agregador entre o indivíduo (cidadão) e a sociedade. Temáticas filosóficas no Ensino Fundamental. A filosofia para crianças e a Filosofia para o pensar.

História da Educação II – 60h (DTFE)

Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.

Sociologia da Educação – 120h (DTFE)

A sociologia enquanto área de conhecimento que analisa a relação entre educação e sociedade. A educação como fato social. Educação e socialização. Escola enquanto instituição social e sua função social. Educação e reprodução social. Educação e mudança social. Abordagem sociológica de problemas educacionais brasileiros.

Psicologia da Educação I – 60h (DTFE)

A Psicologia da Educação na análise e compreensão dos diversos contextos educacionais. Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicanalítica, humanista e behaviorista.

Educação e Trabalho – 60h (DEPLAE) - Semestral

A categoria trabalho, suas relações com a educação e com os processos de escolarização; o trabalho como princípio educativo; mudanças no mundo do trabalho e educação; implicações das relações entre trabalho e educação para a organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar.

Metodologia de Ensino da Educação Infantil – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos de ensino da educação infantil.

Metodologia de Ensino de Artes – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Didática – 90h (DTPEN)

O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo.

Educação de Jovens e Adultos – 30h (DEPLAE)

A construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura.

3º ANO

Prática Pedagógica A – Estágio em Docência na Educação Infantil – 120h* (DTPEN)

Análise crítica da prática pedagógica na Educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

Metodologia de Ensino de História – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de História na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Políticas Educacionais – 60h (DEPLAE) - semestral

Concepções de Política, Poder, Estado e Democracia e suas relações com a educação. Reformas Educacionais no Brasil e na América Latina. Planejamento e gestão da educação: Planos de educação, regime de colaboração, municipalização, descentralização. Políticas para a educação básica e ensino superior. Financiamento da Educação: Fundos públicos, vinculação orçamentária, descentralização financeira, manutenção e desenvolvimento do ensino.

Alfabetização – 60h (DTPEN)

Fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Psicologia da Educação II – 60h (DTFE)

Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicossociais, interacionistas e cognitivistas.

O Trabalho Pedagógico em Espaços Não Escolares - 90h (DEPLAE)

Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços não escolares: pesquisa de campo.

Comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) 60h (DTFE)

História da surdez e da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas da língua de sinais brasileira.

Estudos da Infância – 30h – (Coordenação - DEPLAE/DTFE) – **Disciplina Espelho**

Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da educação infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade A pesquisa sobre infância e educação infantil.

4º ANO

Prática Pedagógica B – Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-120h* (DTPEN)

Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

Metodologia de Ensino de Matemática – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia de Ensino de Geografia – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia de Ensino de Educação Física – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Educação Física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Metodologia de Ensino de Ciências – 30h+15h (DTPEN) - Semestral

Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Avaliação Educacional – 60h (DEPLAE)

Avaliação do processo educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas da avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. A avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil.

Currículo: Teoria e Prática - 60h (DEPLAE)

O campo curricular educacional como uma construção: pedagógica, cultural, histórico-social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Propostas Curriculares Oficiais e as influências na educação básica: adesão e resistência. Tendências curriculares contemporâneas. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação escolar e não escolar: mediações e interpretações dos sujeitos da prática pedagógica.

Tópicos Especiais em Psicologia da Educação – 60h (DTFE) - semestral

A relação entre Psicologia da Educação, Educação e mundo contemporâneo. Discussão das propostas de pesquisa e/ou intervenção relativas a problemas atuais no contexto educacional.

5º ANO

Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar - 240h (DEPLAE)

Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo.

Organização do Trabalho Pedagógico – 90h (DEPLAE)

A função da escola básica em seus diferentes níveis e modalidades no contexto histórico e cultural contemporâneo: aspectos sociais, políticos e econômicos. O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: sujeitos, tempos, espaços, conhecimentos, saberes, métodos. A escola como espaço de qualificação da atuação educador (professor, pedagogo e demais sujeitos). O processo pedagógico: a gestão, o planejamento, o currículo e a avaliação escolar.

Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias – 30h (DEPLAE) - Semestral

Relações entre educação, tecnologia e cultura das mídias. Tecnologia e mídias como produto social e como processos produtores da cultura na contemporaneidade. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Cultura de massas, indústria cultural e educação. Redes de conhecimento. Implicações das relações entre tecnologia e mídias para os processos pedagógicos escolares e não escolares.

Trabalho de Conclusão de Curso – 210h (para os três Departamentos, 90h teóricas e 120h práticas)

Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

OPTATIVAS – DTFE

Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea – 30h

Conceitos e princípios dos posicionamentos contemporâneos em Psicologia da Educação. Aplicação prática dos postulados teóricos à situação em sala de aula.

Universidade e Sociedade – 30h

História da Universidade. Modelos de Universidade. Fins e Funções da Universidade. A Autonomia Universitária. A Educação na Universidade Brasileira. Leis e Normas que regulamentam a Universidade. Saber e Poder na Universidade.

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I – 30h

Análise histórica-social do ensino de jovens e adultos, na realidade educacional brasileira. Caracterização da clientela em face dos determinantes pedagógicos e sociais. A interdisciplinaridade e os procedimentos didáticos da ação docente. O adulto e suas dificuldades de aprendizagem.

Problemas de Aprendizagem Escolar I – 30h

Interferências emocionais na aprendizagem escolar. Perturbações da linguagem falada e escrita.

Meio Ambiente e Educação – 30h

Concepções de meio ambiente e suas implicações nas propostas da Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A dimensão das questões ambientais na sociedade contemporânea.

Estudos Independentes I – 60h

Tema livre dentro da área de conhecimento de Psicologia da Educação.

Estudos Independentes II – 60h

Tema livre dentro da área de conhecimento de Biologia Educacional.

Estudos Independentes III – 60h

Tema livre dentro da área de conhecimento de História da Educação.

Estudos Independentes IV – 60h

Tema livre dentro da área de conhecimento de Filosofia da Educação.

Estudos Independentes V – 60h

Tema livre dentro da área de conhecimento de Sociologia da Educação.

O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar – 60h

O desenvolvimento moral do ponto de vista de diversas teorias psicológicas contemporâneas. O desenvolvimento moral e o contexto escolar. Indisciplina e disciplina: culpa e vergonha.

Psicologia, Criatividade e Educação – 30h

Abordar o tema da criatividade desde o ponto de vista de diversas teorias psicológicas contemporâneas. A criatividade em contextos educativos.

Educação, Gênero e Sexualidade – 60h

Sexo, gênero e sexualidade. A Educação Sexual e os Parâmetros Curriculares. A produção das identidades sexuais e de gênero. Políticas sexuais e de gênero. Gênero e sexualidade no espaço educativo

Psicanálise e Educação – 60h

Aspectos teóricos básicos da Psicanálise. Processos inconscientes e sua implicação na aprendizagem e na relação professor-aluno.

História da Educação e Saúde – 60h

Concepções e objetivos da história da educação e a compreensão das inter-relações entre educação e saúde no Brasil. Desenvolvimento do processo educacional brasileiro e as histórias da medicina e saúde pública. Relação entre história da saúde e da educação em diferentes períodos e contextos.

Sociologia da Educação em Saúde – 30h

Surgimento e desenvolvimento da Sociologia enquanto área de conhecimento que analisa as relações entre a educação e sociedade. Educação como socialização dos conteúdos de saúde em países em desenvolvimento. Educação e reprodução social. Educação e

transformação social. Análise sociológica dos conteúdos de saúde na escola brasileira da atualidade.

Distúrbios da Aprendizagem – 60h

Comprometimento neurológico e desempenho acadêmico. Neuropsicologia e aprendizagem. Aspectos neuropsicológicos da formação social.

Distúrbios de Leitura e Escrita – 60h

Bases neurais da linguagem. Genes, cérebro e linguagem. Avaliação e (re)habilitação cognitiva nos distúrbios de leitura e escrita.

Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental – 30h

Os marcos referenciais da dimensão ambiental na educação. O papel da educação ambiental frente aos problemas socioambientais (causas e consequências), suas possibilidades e limites. Metodologias em educação ambiental.

Educação e Saúde Infantil – 30h

Influências do ambiente pré-natal sobre o conceito. Crescimento e desenvolvimento infantil.

Educação e Desenvolvimento de Bebês -30h

Educação infantil e promoção do desenvolvimento da criança nos três primeiros anos de vida.

Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicossociais – 30h

Abordagens Psicossociais da Violência. Relações da Violência e Contexto Educacional. Repercussões Psicossociais no Cotidiano do Professor.

Educação e Relações Raciais – 60h

Relações etno-raciais no Brasil. O racismo à brasileira. Desigualdades raciais e educação no Brasil. Educação e multiculturalismo.

Construção social da infância – 60h

Infância como construção social: estudos contemporâneos. Infância: um conceito relacional. Infância e participação social: a criança como ator social competente.

Fundamentos da pesquisa científica – 60h

A pesquisa como princípio científico. Processos de conhecimento. A pesquisa científica no Brasil. Teorias filosófico-científicas.

Temas Específicos em Fundamentos da Educação – 30h

Temas específicos dentro das áreas de conhecimento: Biologia Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação.

Cognição e Interação Social na Escola A – 60h

Estudos sobre a cognição humana e o papel da interação social em sua psicogênese e em situações de aprendizagem no contexto escolar. Resultados de pesquisas brasileiras a respeito do tema, e o significado das experiências sócio-culturais no processo da aprendizagem escolar.

Metodologia do Ensino de Literatura Infantil – 30h

A leitura e seu aprendizado. A especificidade da literatura infantil no contexto histórico da literatura. Funções da literatura infantil, histórico e suas decorrentes concepções. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil: o papel do professor e a literatura adequada às crianças pequenas e em fase de alfabetização.

Arte na Escola – 30h

Processos usados em Arte na Escola. Processo criativo X produto artístico. Criatividade na educação. Fundamentos da Arte na escola. Exploração e Expressão. A comunicação estética: elementos e fatores intervenientes. Valores intrínsecos e valores comerciais da arte. Seus reflexos na Educação. Pesquisa de desenvolvimento expressivo da criança e do adolescente.

Metodologia do Ensino de Jovens e Adultos – 30h

Análise da prática pedagógica frente aos diferentes referenciais teóricos e metodológicos na investigação da construção do saber na EJA. Pressupostos metodológicos do Ensino de Jovens e Adultos.

Seminário de ensino e pesquisa – 30h

As Dimensões Ensino e Pesquisa na formação profissional. O Binômio Competência e Desempenho. Relatos Experienciais.

Métodos e técnicas educacionais de prevenção de Drogas – 45h

Panorama das Drogas no contexto Sócio-Educacional atual. Conceitos básicos. Classificação e efeitos das Drogas. Etiologia do Uso do Alcool, Tabaco e Outras Drogas. Intoxicações e dependências. Métodos e técnicas de prevenção na escola e na comunidade em geral: formas de abordagem, encaminhamentos, atendimentos e dificuldades.

Oficina de construção de instrumentos musicais – 30h

A construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, direcionada ao ensino de música: na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A exploração de objetos sonoros. A interpretação e composição musical para instrumentos alternativos.

Cartografia escolar – 30h

Fundamentos teóricos e históricos da Cartografia Escolar. Educação Cartográfica. Cartográfica Escolar e Ensino de Geografia. Alfabetização Cartográfica e Alfabetização Geográfica. Proposições Metodológicas.

O preconceito e as práticas escolares – 60h

A construção do privilégio. Porque as pessoas estigmatizam. Preconceito; discriminação e racismo. Globalização, discriminação e racismo. Aonde o preconceito chega. O preconceito na Escola hoje. Por uma didática do anti-preconceito.

A dimensão ambiental na educação escolar – 30h

A questão ambiental na educação. Princípios constitutivos da dimensão ambiental na educação. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da educação ambiental. Observação, diagnóstico e avaliação de práticas de pesquisa e intervenção sobre o tema. Proposição de estratégias de ação.

Pedagogia em ambientes clínicos – 30h

Contextualização da Pedagogia Hospitalar na enfermagem pediátrica. O planejamento da prática pedagógica educativa da leitura e do lúdico no espaço hospitalar. A ação pedagógica auxiliando no desenvolvimento intelectual, emocional e social. A literatura como instrumento de interação, relaxamento de tensões, enriquecimento do imaginário infantil e desenvolvimento da atenção, criatividade, relacionamento interpessoal, equilíbrio emocional e concentração.

Planejamento, mediação significativa e trabalho pedagógico – 30h

Planejamento como atividade humana. A especificidade do planejamento pedagógico. As relações entre organização do trabalho pedagógico escolar e não-escolar e planejamento. As interações entre a ação educativa, mediação significativa e diversidade cultural. O processo de elaboração do planejamento e as categorias didáticas avaliação/objetivos e conteúdo/forma.

Urgência e emergência no ambiente escolar: possibilidades de ação do educador – 30h

Articulação entre ensino e saúde; diferenciação entre urgência e emergência; compreensão e gerenciamento de situações de urgência e emergência com alunos do ensino fundamental e médio. Promoção de ações preventivas e promotoras de saúde no ambiente escolar.

OPTATIVAS DEPLAE

Alfabetização de Jovens e Adultos - 30h

Concepções e práticas de alfabetização de jovens e adultos. Educando (as) da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Análise da constituição das demandas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Currículo na Educação de Jovens e Adultos – 30h

Matrizes pedagógicas na EJA: tempo, trabalho e cultura. Educandos (as) da EJA. Experiências curriculares nacionais e internacionais na EJA.

Educação Comparada – 60h

Aspectos históricos, concepções e abrangência da disciplina. Concepções teórico-metodológicas da Educação Comparada. Tendências educacionais internacionais contemporâneas. Políticas Internacionais de Educação e condicionantes das políticas educacionais. Questões atuais da educação no contexto da globalização.

Trabalho, Educação e Escola – 30h

Os pressupostos da relação educação e trabalho. A divisão social e técnica do trabalho e a educação. O trabalho como princípio educativo: elemento de unidade do teórico e do prático, do técnico e do político. O processo técnico e o processo de qualificação do trabalho. As diferentes formas de educação do trabalhador no Brasil.

Educação, Ciência e Tecnologia – 30h

As relações entre ciência, tecnologia e sociedade e suas implicações para a educação formal e não formal. Divulgação científica: paradigmas e concepções do público leigo. Ensino formal e não formal com enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade. Ciência, tecnologia e cidadania: tendências e metodologias de participação do cidadão leigo na avaliação do desenvolvimento científico-tecnológico.

Infância e Educação Infantil – 60h

Infância como construção social. A construção histórica da educação infantil e a sua relação com a educação brasileira. As políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Currículo - diretrizes e propostas para crianças pequenas: contribuições nacionais e internacionais. O profissional de educação infantil. Diversidade cultural e a pesquisa em educação infantil: raça, etnia e gênero. A pesquisa sobre infância e educação infantil.

Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional – 30h

A articulação/desarticulação entre Ensino Médio e Educação Profissional: História e contemporaneidade; políticas educacionais para o ensino médio e profissional: dispositivos normativos oficiais e cultura escolar; a educação do jovem: demandas, expectativas, limites e possibilidades.

Reestruturação Produtiva e Educação Profissional – 60h

As mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional: trabalho artesanal, trabalho manufatureiro, trabalho industrial moderno e suas relações com a qualificação e a educação profissional. As relações de trabalho, as inovações tecnológicas, as formas de organização da produção e a qualificação social e profissional dos trabalhadores sob a formação social capitalista. A qualificação e a educação profissional como direito do trabalhador e a relação público-privado que envolve a sua oferta no Brasil. A formação do professor e a educação profissional. Os aspectos contraditórios da educação profissional: formar para produzir, reproduzir e para transformar a realidade social.

Avaliação da Escola e Avaliação na Escola – 30h

Avaliação do processo educacional escolar: concepção e prática. Avaliação institucional na perspectiva da democratização da escola. Políticas educacionais de avaliação educacional no Brasil.

Direitos da Criança e do Adolescente – 30h

A concepção jurídico-social de proteção integral à criança e ao adolescente: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e seus desdobramentos no Brasil. A dimensão histórica da situação da criança e do adolescente no Brasil do período colonial ao emergir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei 8069/1990). Os determinantes sócio-políticos da conjuntura que antecedeu/sucedeu a aprovação do ECA: atores sociais envolvidos. O ECA como expressão da concepção de proteção integral: princípios, gestão, rede de ações do Estado e da sociedade civil.

Educação Especial na Área Não-Escolar – 30h

Configuração histórica dos atendimentos interdisciplinares às pessoas com necessidades especiais. Constituição de equipes nos modelos governamentais e não-governamentais internacionais e brasileiras. O papel do pedagogo e demais profissionais nas diversas etapas do atendimento a pessoas com necessidades especiais.

Educação do Campo – 30h

A educação e a questão agrária no Brasil. Concepções de campo e de educação nas políticas públicas. Os paradigmas da educação rural x Educação do Campo. Educação do Campo e movimentos sociais. A organização do trabalho pedagógico na escola do campo.

Financiamento da Educação – 30h

Orçamentos públicos e financiamento da educação pública no Brasil: o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Gestão e financiamento público: planejamento

orçamentário democrático ascendente, conselhos de acompanhamento de gastos públicos. Políticas educacionais específicas e suas implicações financeiras: políticas de fundos (FUNDEF; FUNDEB, fundos para o ensino superior); regime de colaboração e condições de financiamento da educação básica.

Organização da Educação Superior – 30h

Papel da Educação Superior na sociedade contemporânea. Evolução da Educação Superior no Brasil. Problemas atuais da Educação Superior brasileira. A Educação Superior e a formação de professores.

Organização e Gestão em Educação Especial – 60h

Pressupostos históricos, políticos e filosóficos do movimento de integração/inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão do trabalho pedagógico escolar nos diversos níveis, etapas e modalidades, e não-escolar, com pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto atual.

Socialização de Pesquisas – 60h

Apresentação de pesquisas recentes, concluídas ou em andamento, dos professores do DEPLAE, abordando tema/objeto, problema, fundamentação teórico-metodológica, abordagem de campo, resultados.

Currículo – 60h

Currículo: Conceito e desenvolvimento histórico na literatura internacional e brasileira. Tendências e concepções curriculares na prática educacional. As propostas curriculares atuais e seu reflexo na educação básica. O trabalho do professor na organização e planejamento curricular

Disciplina e Indisciplina – 60h

Já existente

Educação e Movimentos Sociais – 30h

Origens, concepções e desenvolvimento histórico dos movimentos sociais no Brasil e no contexto internacional; dimensões educativas dos movimentos sociais na formação humana; a relação entre saber da prática e saber escolar.

Educação Popular – 30h

Cultura e educação popular: concepções e tendências. Histórico dos movimentos de educação popular no Brasil. Formas de organização da educação popular: experiências e propostas. A questão pedagógica na educação popular.

Gestão Escolar – 30h

Análise dos processos de organização e gestão das escolas. Alternativas de gestão da escola: teorias e experiências concretas. As formas de organização, estruturação e gestão da escola. Planejamento da/na escola. A natureza do processo pedagógico e a gestão da escola. Financiamento da/na escola. O dirigente escolar. A pesquisa em gestão escolar.

Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos – 60h

Análise histórico-social da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Políticas educacionais, concepções e legislações em relação à EJA. Organização do trabalho pedagógico na EJA.

Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial – 45h

Configuração histórica da diversidade na sociedade. Educação Especial e seus determinantes históricos, sócio-econômicos e políticos. Direitos das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e suas implicações educacionais. Políticas educacionais para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão da Educação Especial no Brasil.

Teorias Pedagógicas – 30h

A constituição do pensamento pedagógico com suas concepções teórico-metodológicas e sua influência em diferentes contextos sócio-econômicos e políticos.

Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação – 30h

Novos paradigmas da ciência e suas implicações para a educação do século XXI. Técnica, tecnologia: origens e concepções. A sociedade do conhecimento: contradições e implicações para a educação. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação de aprendizagem (virtuais) e os processos educativos escolares.

Introdução ao Estudo do Currículo – 60h

Currículo: Conceito e desenvolvimento histórico na literatura internacional e brasileira. Tendências e concepções curriculares na prática educacional. As propostas curriculares atuais e seu reflexo na educação básica. O trabalho do professor na organização e planejamento curricular.

Extensão Escolar – 30h

A extensão escolar: natureza, objeto, concepções, formas de efetivação na prática pedagógica escolar. Análise das políticas nacionais e das diretrizes da extensão na área educacional. A atividade extensionista nas atuais condições da educação brasileira: limites e possibilidades.

2.3. REGULAMENTO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR

Em conformidade com as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (dispõe sobre as atividades teórico-práticas de aprofundamento) e CEPE nº 70/04 (dispõe sobre as atividades formativas na flexibilização dos currículos da UFPR), o Colegiado do Curso de Pedagogia considerando a necessidade do enriquecimento da formação profissional dos graduandos e da flexibilização do currículo, regulamenta as suas Atividades Formativas.

Caracterização das Atividades Formativas

As Atividades Formativas são relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, assegurando seu caráter interdisciplinar, sendo assim constituídas:

Grupo I – Atividades Formativas de ensino:

- disciplinas eletivas.

Grupo II - Atividades Formativas de pesquisa:

- ações sistematizadas, voltadas para a investigação de tema da área educacional.

Grupo III - Atividades Formativas de extensão:

- participação em projetos de extensão e em programas de voluntariado na área educacional;
- atividades artísticas e culturais.

Grupo IV - Atividades Formativas de estágios

- estágios não obrigatórios.

Grupo V - Atividades Formativas de monitoria

- atividades de monitoria.

Grupo VI - Atividades Formativas de representação

- representação estudantil em órgãos de deliberação na UFPR (Departamentos, Conselhos Setoriais e Superiores, Colegiados e Ceape);
- representação em entidades estudantis (UNE, DCE, CAAT e outras).

Grupo VII - Atividades Formativas em eventos científicos

- participação em seminários, jornadas, congressos, eventos, simpósios, cursos, oficinas e atividades afins

Grupo VIII - Atividades Formativas de produção e divulgação do conhecimento na área educacional

- artigo; resumo; livro; resenha; material didático.

Comissão Permanente de Acompanhamento de Atividades Formativas (COPAF)

De acordo com a Resolução CEPE nº 70/04, a Comissão Permanente de Acompanhamento de Atividades Formativas (COPAF) será composta por membros indicados pelo Colegiado do Curso, com mandato de dois anos, permitida uma recondução.

A COPAF estabelecerá no início de cada ano letivo a data limite da apresentação, pelos alunos, dos documentos comprobatórios originais e suas respectivas cópias.

É de responsabilidade da COPAF validar e computar carga horária dos comprovantes apresentados pelo aluno do último ano do curso e a computação das 100 horas exigidas, a serem informadas à Coordenação do Curso.

O aluno poderá realizar atividades formativas desde o primeiro ano do curso, entretanto a COPAF somente as computará no último ano. O excedente de comprovantes não será considerado para efeito de registro acadêmico.

Operacionalização das Atividades Formativas

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o aluno deverá cumprir 100 horas de Atividades Formativas, a serem convertidas conforme os critérios estabelecidos neste regulamento.

O aluno deverá realizar as suas atividades Formativas em pelo menos três dos grupos acima descritos.

Não serão validadas as Atividades Formativas desenvolvidas fora do período de integralização do curso, salvo nos casos de equivalência.

A Coordenação do Curso de Pedagogia enviará ao Núcleo de Acompanhamento Acadêmico (NAA) a cópia dos comprovantes das 100 horas convalidados pela COPAF, para arquivamento na pasta do aluno e registro da carga horária no seu histórico escolar.

Validação e Computo da Carga Horária das Atividades Formativas

A COPAF:

- validará os comprovantes de Atividades Formativas de acordo com a presente regulamentação; e
- calculará a carga horária das Atividades Formativas validadas.

Para fins de validação e cálculo de carga horária das Atividades Formativas serão considerados os seguintes critérios:

Grupo I – Atividades Formativas de ensino:

- carga horária total da disciplina eletiva em que o aluno tiver sido aprovado por nota e frequência.

Grupo II - Atividades Formativas de pesquisa:

- atividades de pesquisa que seguirem as normas previstas na resolução do CEPE (atual 46/03-CEPE);
- Caso não conste no comprovante a carga horária, serão computadas até 12h semanais para voluntários e bolsistas UFPR/TN, e 20h semanais para bolsistas PIBIC/CNPQ.

Grupo III- Atividades Formativas de extensão:

- atividades de extensão que seguirem as normas previstas nas resoluções do CEPE (atual 23/01, 68/01, 08/02, e 97/06-CEPE);
- caso no documento comprobatório não conste, será considerada a carga horária de 8 horas, para cursos e para bolsistas e voluntários de projetos, 12 horas semanais.

Grupo IV - Atividades Formativas de estágios

- estágios não obrigatórios que seguirem as normas previstas nas resoluções do CEPE (atual 27/85 e 19/90-CEPE);
- caso no documento comprobatório não conste, será considerada a carga horária de até 8 horas semanais;
- para este grupo há o limite máximo de 50 horas a serem consideradas atividades complementares.

Grupo V - Atividades Formativas de monitoria

- atividades de monitoria que seguirem as normas previstas na resolução do CEPE (atual 91/99 e 43/03-CEPE);
- caso no documento comprobatório não conste, será considerada a carga horária de 12 horas semanais.

Grupo VI - Atividades Formativas de representação

- representação estudantil em órgãos de deliberação na UFPR (Departamentos, Conselhos Setoriais e Superiores e Comissões oficiais);
- representação em entidades estudantis (UNE, DCE, CAAT);
- representação em órgãos ou entidades da área educacional;
- caso no documento comprobatório não conste, serão computadas 4 horas semanais ou 8 horas/dia em caso de representação em eventos.

Grupo VII - Atividades Formativas em eventos científicos

- carga horária integral de eventos, com presença certificada;
- para os eventos científicos cujo certificado não conste carga horária, apontarão 8 horas para simples presença.

Grupo VIII - Atividades Formativas de produção e divulgação do conhecimento na área educacional

- a publicação de artigo de divulgação científica relacionado à pesquisa em veículos de divulgação certificados pelo sistema QUALIS da CAPES apontará 20 horas;
- as publicações indexadas apontarão 15 horas cada;
- as publicações não indexadas apontarão 10 horas cada.

Disposições finais

Em caso de discordância dos julgamentos da COPAF, o Colegiado do Curso será a instância de recurso.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

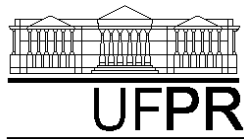
ATIVIDADES FORMATIVAS - FICHA DE CONTROLE DO DISCENTE

Grupo	Atividades realizadas	Carga horária
Grupo I – Atividades Formativas de ensino		
Grupo II - Atividades Formativas de pesquisa		
Grupo III- Atividades Formativas de extensão		
Grupo IV - Atividades Formativas de estágios		
Grupo V - Atividades Formativas de monitoria		
Grupo VI - Atividades Formativas de representação		
Grupo VII - Atividades Formativas em eventos científicos		
Grupo VIII - Atividades Formativas de produção e divulgação do conhecimento na área educacional		

Segundo o Regulamento das Atividades Formativas no Curso de Pedagogia da UFPR, o discente deve realizar 100 horas em atividades formativas, contemplando ao menos três dos Grupos acima elencados, durante o período de integralização do Curso (entre o 1º e o 5º ano, como desejar).

Verifique no Regulamento as orientações para validação da carga horária das atividades de cada Grupo.

2.4. EXTRATOS DE ATAS DAS REUNIÕES DOS DEPARTAMENTOS PARA APROVAÇÃO DAS DISCIPLINAS E EMENTAS, E DAS REUNIÕES DO COLEGIADO DO CURSO E DO CONSELHO SETORIAL PARA APROVAÇÃO DA PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO



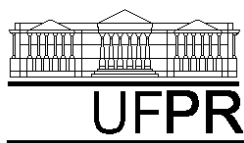
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EXTRATO DE ATA

Ata da Reunião Ordinária do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Ao vigésimo oitavo dia do mês de março do ano de dois mil e sete, às 15:30h, sob a presidência da Profª Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, reuniram-se na sala 411 em plenária ordinária, os seguintes professores: Prof. Américo Agostinho Rodrigues Walger, Profª Cleusa Valério Gabardo, Profª Elisabeth Christmann Ramos, Prof. Gelson João Tesser, Prof. José Vicente Augusto das Neves Miranda, Profª Karen Franklin da Silva, Profª Marta Pinheiro, Profª Tamara da Silveira Valente. Compareceu também à reunião o representante discente Daniel Ikenaga. (...) **PAUTA:** 1. Leitura das atas de 14/03/07 e 19/03/07. **2. Aprovação de disciplinas para o novo currículo do Curso de Pedagogia.** 3. Posição do DTFE quanto à Universidade Aberta do Brasil – UAB. 4. Representante titular no Comitê Gestor do Programa Licenciatura e representantes suplentes nos colegiados dos Cursos de Pedagogia e Geografia. 5. Inclusões: a) Apoio a evento de extensão coordenado pelo Prof. Gelson J. Tesser. b) Testes seletivos de Psicologia da Educação e Filosofia da Educação. c) Horário das reuniões do DTFE. d) Disciplinas optativas para as Licenciaturas da Área de Biologia Educacional. **Após as discussões, as resoluções foram:** (...) **2.** A Plenária voltou à discussão da reformulação curricular do Curso de Pedagogia, interrompida na última reunião em razão da falta de tempo, posicionando-se sobre as novas questões acerca do novo currículo, conforme solicitação da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia - CRCCP. No que diz respeito à disciplina de Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias, a Profª Cleusa V. Gabardo informou que o DEPLAE pretende assumi-la – o que recebeu apoio da Plenária. Quanto à disciplina de LIBRAS, a Plenária sugeriu que a CRCCP consulte o DTPEN – que trabalha com metodologia e prática de ensino, inclusive relacionado à área de Letras – sobre a possibilidade de responsabilizarem-se pela disciplina. Resolvidas estas primeiras questões, a Plenária passou à aprovação das novas disciplinas para o novo currículo do Curso. Foi aprovada a criação das seguintes disciplinas obrigatórias: “Fundamentos da Pesquisa Científica”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Fundamentos da Educação Especial”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Biologia Educacional”, CH de 120 horas teóricas, anual; “Filosofia da Educação I”, CH de 90 horas teóricas, anual; “Filosofia da Educação II”, CH de 90 horas teóricas, anual; “História da Educação I”, CH de 60 horas teóricas, anual; “História da Educação II”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Psicologia da Educação I”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Psicologia da Educação II”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação”, CH de 60 horas teóricas, semestral. Foi adiada para a próxima reunião a aprovação das disciplinas obrigatórias da área de Sociologia da Educação. Definiu-se, ainda, que a disciplina ET030 – Fundamentos da Educação Infantil, CH de 30 horas teóricas, semestral, permanecerá no novo currículo como disciplina obrigatória. Em contrapartida, as disciplinas ET028 – Fundamentos da Educação Especial I, ET416 – Sociologia da Educação, ET419 – Psicologia da Educação E, ET420 – Psicologia da Educação F, ET421 – História da Educação B, ET422 – História da Educação C, ET423 –

Filosofia da Educação B, ET424 – Filosofia da Educação C e ET425 – Biologia Educacional B não constarão no novo Currículo de Pedagogia e serão excluídas do rol de disciplinas do DTFE. Foram criadas também as seguintes disciplinas optativas para o novo currículo: “Distúrbios da Aprendizagem”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Distúrbios de Leitura e Escrita”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Ambiental”, CH de 30 horas teóricas, semestral; “Educação e Saúde Infantil”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Educação e desenvolvimento de bebês”, CH de 30 horas teóricas, semestral; “Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: aspectos psicossociais”, CH de 30 horas teóricas, semestral; “Educação e Relações Raciais”, CH de 60 horas teóricas, semestral. Aprovou-se também a inclusão das seguintes disciplinas já criadas como optativas: ET022 – Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea; ET027 – Universidade e Sociedade; ET029 – Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I; ET034 - Problemas de Aprendizagem Escolar I; ET038 – Meio Ambiente e Educação; ET039 – Estudos Independentes I, ET040 – Estudos Independentes II, ET041 – Estudos Independentes III, ET042 – Estudos Independentes IV, ET043 – Estudos Independentes V; ET045 – O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar; ET046 – Psicologia, Criatividade e Educação; ET418 – Cognição e Interação na Escola A. As disciplinas optativas criadas para as outras Licenciaturas que não a Pedagogia foram também aprovadas para o novo currículo de Pedagogia: “Educação, Gênero e Sexualidade”, CH 60 horas teóricas, semestral; “Psicanálise e Educação”, CH 60 horas teóricas, semestral; “História da Educação e Saúde”, CH 60 horas teóricas, semestral; “Sociologia da Educação em Saúde”, 30 horas teóricas, semestral. (...) Nada mais havendo a tratar, eu, Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, lavrei o presente extrato de ata, que vai por mim assinado. Curitiba, 28 de Março de 2007.

Prof^a Tânia Stoltz
Chefe do DTFE

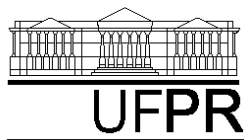


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EXTRATO DE ATA

Ata da Reunião Ordinária do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Ao nono dia do mês de abril do ano de dois mil e sete, às 14:00h, sob a presidência da Profª Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, reuniram-se na sala 411 em plenária ordinária, os seguintes professores: Prof. Américo Agostinho Rodrigues Walger, Profª Cristina Frutuoso Teixeira, Profª Elisabeth Christmann Ramos, Prof. Gelson João Tesser, Profª Helga Loos, Prof. José Vicente Augusto das Neves Miranda, Profª Liane Maria Bertucci, Profª Maria Augusta Bolsanello, Prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Profª Tamara da Silveira Valente, Profª Valéria Lüders. (...) **PAUTA:** 1. Leitura das atas de 14/03/07, 19/03/07 e 28/03/07. 2. Disciplina de Libras. **3. Disciplina de Fundamentos da Pesquisa Científica.** **4. Disciplinas da área de Sociologia da Educação.** 5. Disciplinas de TCC para os Cursos de Licenciatura. **6. Criação da disciplina “Temas Específicos em Fundamentos da Educação”.** 7. Apreciação de *ad referendum* relativo à evento de extensão do Prof. Paulo V. B. da Silva. **8. Inclusões:** a) Indicação de vice-coordenadora para convênio entre a UFPR e os Arquivos Jean Piaget – Universidade de Genebra- Suíça. **b) Disciplinas optativas para o Curso de Pedagogia. Após as discussões, as resoluções foram:** (...) **3.** Tendo em vista a elaboração de nova ementa para a disciplina “Pesquisa Educacional”, a ser ofertada pelo DTPEN, a Plenária deliberou por transformar em optativa, no novo currículo do Curso de Pedagogia, a disciplina “Fundamentos da Pesquisa Científica”, com CH de 60 horas teóricas, semestral. **4.** Considerando que a área de Sociologia da Educação declinou da sua proposta de dividir sua carga horária em duas disciplinas obrigatórias, a Plenária aprovou a criação de disciplina “Sociologia da Educação”, CH de 120 horas teóricas, anual. (...) **6.** Foi aprovada a criação da disciplina optativa “Temas Específicos em Educação”, com CH de 30 horas teóricas, semestral, a ser ofertada no novo currículo do Curso de Pedagogia. (...) **8. Inclusões:** (...) **b)** Aprovou-se ainda a criação da disciplina optativas “Construção Social da Infância”, com 60 horas teóricas, semestral, a ser ofertada no novo currículo do Curso de Pedagogia. (...) Nada mais havendo a tratar, eu, Tânia Stoltz, Chefe do DTFE, lavrei o presente extrato de ata, que vai por mim pela Chefe do Departamento assinado. Curitiba, 09 de Abril de 2007.

Profª Tânia Stoltz
Chefe do DTFE




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EXTRATO DE ATA

Ata da Reunião Ordinária do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Ao vigésimo dia do mês de junho do ano de dois mil e sete, às 15:30h, sob a presidência da Profª Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, reuniram-se na sala 411 em plenária ordinária, os seguintes professores: Prof. Alessandro Eziquiel da Paixão, Profª Américo Agostinho Rodrigues Walger, Profª Clara Brener Mindal, Profª Claudia Barcelos de Moura Abreu, Profª Cleusa Valéria Gabardo, Profª Cristina Frutuoso Teixeira, Profª Elisabeth Christmann Ramos, Profª Fabiana Muranaka do Bonfim e Araújo, Prof. Gelson João Tesser, Profª Helga Loos, Prof. José Vicente Augusto das Neves Miranda, Profª Joseth Antônia Oliveira Jardim Martins, Profª Karen Franklin da Silva, Profª Maria Augusta Bolsanello, Profª Marta Pinheiro, Prof. Nilson Fernandes Dinis, Prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Profª Tamara da Silveira Valente, Profª Vera Regina Beltrão Marques, Prof. Udo Baldur Moosburguer. (...) **PAUTA:** 1. Disciplinas e ementas do Curso de Pedagogia à Distância – UAB. **2. Revisão de ementas da reformulação do Curso de Pedagogia.** 3. Disciplinas obrigatórias e optativas a serem ofertadas para as Licenciaturas no 2º Semestre de 2007. 4. Pós-doutorado da Profª Marta Pinheiro. 5. Aprovação de *ad referendum* referente a representantes do Departamento na APUFPR. 6. *Inclusões:* a) Afastamento para apresentação de trabalho em evento científico no exterior: Profª Helga Loos; Prof. Américo Agostinho R. Walger e Profª Tânia Stoltz. b) Convênio com o município de Araucária. (...) **Após as discussões, as resoluções foram:** (...) **2.** O nome da disciplina optativa “Educação e desenvolvimento de bebês” foi substituído para “Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês”, mantendo-se a mesma carga horária de 30 horas teóricas semestrais. Foi aprovada a criação da disciplina “Estudos da Infância”, com CH de 30 horas teóricas, semestral. A Plenária deliberou ainda pela solicitação de pedido formal ao DECISO, pela Coordenação de Curso e pela Direção do Setor, de criação da disciplina de Sociologia, CH de 30 horas teóricas, semestral. (...) Nada mais havendo a tratar, eu, Profª Tânia Stoltz, lavrei o presente extrato de ata, que vai por mim assinado. Curitiba, 20 de Junho de 2007.

Profª Dra. Tânia Stoltz
Chefe do DTFE

	<p>Universidade Federal do Paraná Setor de Educação</p> <p>Departamento de Teoria e Prática de Ensino</p>
---	---

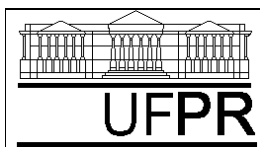
Ata da reunião do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, realizada no dia vinte e oito de março às quatorze horas, na sala quinhentos e doze do edifício D. Pedro I, sob a presidência da professora Deise Cristina de Lima Picanço, Chefe do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e com a presença dos seguintes professores: Adriane Knoblauch, Altair Pivovar, Alcione Luis Pereira Carvalho, Ana Maria Petraitia Liblik, Andréia Aparecida Marin, Araci Asinelli da Luz, Carlos Eduardo Pilleggi de Souza, Celso de Moraes Pinheiro, Cristian Carla Woslki Cassi, Dulce Dirclair Huf Bais, Elisa Maria Dallabona, Ettiène Guérios, Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Gilberto de Castro, Henrique Evaldo Janzen, Ivanilda Higa, Juliana Gisi Martins de Almeida, Kátia Maria Kasper, Liane Maria Vargas Barboza, Marcelo Valério, Maria Auxiliadora Schmidt, Nádia Gaiofatto Gonçalves, Odisséa Boaventura de Oliveira, Rosicler Terezinha Goedert, Sonia Maria Chaves Haracemiv, Suzete de Paula Bornatto, Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia Verônica Branco. Justificaram a ausência os seguintes professores: Christiane Gioppo Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Roberto Filizola, Sandra Guimarães Sagatio, Serlei Maria Fischer Ranzi, Tânia Maria Baibich-Faria, Wanirley Pedroso Guelfi. **PAUTA:**

Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia: Foram apresentadas pela chefia do Departamento as propostas de criação de disciplinas para o curso de Pedagogia –

DELIBERAÇÃO: Aprovadas as seguintes disciplinas, conforme o Plano de Ensino:

Disciplina: PESQUISA EDUCACIONAL, Código: EM455, Curso: PEDAGOGIA, Natureza: Obrigatória/Anual, **Carga Horária:** Teóricas: 60, Práticas: zero, **TOTAL: 60, CRÉDITOS: 04, EMENTA:** Elementos de Epistemologia da Ciência. Processos de produção de conhecimento em Ciências Humanas. Fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas em Educação. Campos de pesquisa educacional. Processo e etapas da pesquisa. Elementos de projetos de pesquisa. Normas para apresentação do trabalho científico. Análise de trabalhos de pesquisa produzidos na área da Educação; **Disciplina: DIDÁTICA, Código: EM450, Curso: PEDAGOGIA, Natureza:** Obrigatória/Anual, **Carga Horária:** Teóricas: 60, Práticas: zero, **TOTAL: 60, CRÉDITOS: 04, EMENTA:** O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo. **Disciplina: Prática Pedagógica: Estágio em Docência em Educação Infantil, Código: EM452, Curso: PEDAGOGIA, Natureza:** Obrigatória/Anual, **Carga Horária:** Teóricas: zero, Práticas: zero, Estágio: 120 **TOTAL: 120, CRÉDITOS: 2, EMENTA:** Prática de ensino na educação infantil. Análise crítica da práxis educativa. **Disciplina: Prática Pedagógica: Estágio em Docência em Educação em Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Código: EM453, Curso: PEDAGOGIA, Natureza:** Obrigatória/Anual, **Carga Horária:** Teóricas: zero, Práticas: zero, Estágio: 120 **TOTAL: 120, CRÉDITOS: 2, EMENTA:** Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão. **Disciplina: Metodologia de Ensino da Educação Infantil, Código: EM246, Curso: PEDAGOGIA, Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas:

15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico- metodológicos do ensino da educação infantil. **Disciplina: Metodologia de Ensino de História Código:** EM241, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Disciplina: Metodologia de Ensino de Geografia Código:** EM242, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Disciplina: Metodologia de Ensino de Educação Física, Código:** EM244, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Disciplina: Metodologia de Ensino de Ciências, Código:** EM245, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico- metodológicos do ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Disciplina: Metodologia de Ensino de Artes, Código:** EM243, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino das Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Disciplina: Metodologia de Ensino de Matemática, Código:** EM240, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Disciplina: Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa, Código:** EM239, **Curso:** PEDAGOGIA, **Natureza:** Obrigatória/Semestral, **Carga Horária:** Teóricas: 30, Práticas: 15, **TOTAL:** 40, **CRÉDITOS:** 02, **EMENTA:** Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nada mais havendo para tratar, eu, Celmar Theodoro Correa de Mattos, lavrei o presente extrato de ata.



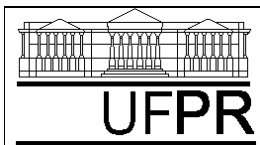
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
ESCOLAR

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DEPLAE DE 04/04/2007

Aos quatro dias do mês de abril de dois mil e sete, às quatorze horas e quinze minutos, na sala quatrocentos e onze do Ed. D. Pedro I, Setor de Educação, realizou-se a reunião extraordinária do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, sob a presidência da Prof^a Ana Lúcia Ratto, Suplente de Chefia do Departamento, com a presença dos Professores: Regina Cely de Campos, Maria Célia Aires, Gracialino Dias, Taís Tavares, Odilon Nunes, Susana Ferreira, Gizele de Souza, Sonia Guariza Miranda e Mônica Ribeiro da Silva. Justificaram a ausência os professores Regina Michelotto, Rose Trojan, Noela Invernizzi, Carmen Sigwalt e Ângelo de Souza.. Pauta única: Discussão e Aprovação das ementas das disciplinas obrigatórias e optativas que constarão como oferta pelo DEPLAE na reformulação curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Para o Curso de Pedagogia foram discutidas e aprovadas as ementas (Fichas 1) das disciplinas obrigatórias Organização e Gestão da Educação Básica I constando como ementa “Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A Organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar” e Organização e Gestão da Educação Básica II com a ementa “A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na Educação Básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades”. Para os Cursos de Licenciatura foram aprovadas as ementas das disciplinas obrigatórias Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura I “Desenvolvimento, pelo aluno, das primeiras etapas de uma pesquisa sobre assunto de interesse para sua futura atividade profissional na Licenciatura, sob orientação de um docente que oferta disciplina no Curso. O resultado dessa etapa do trabalho deverá fazer parte de um produto acadêmico ou técnico (monografia, software, vídeo, material didático ou para-didático, ou outro desde que aprovado pelo professor responsável pela disciplina) que deverá ser concluído na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura II.” e Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura II “Desenvolvimento, pelo aluno, das etapas finais da pesquisa iniciada na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura I, sob orientação de um docente que oferta disciplina no Curso. O resultado dessa etapa do trabalho deverá fazer parte de um produto acadêmico ou técnico (monografia, software, vídeo, material didático ou para-didático, ou outro desde que aprovado pelo professor responsável pela disciplina)”. Foram aprovadas ainda as ementas das disciplinas optativas que constarão da oferta para o Curso de Pedagogia e para os Cursos de Licenciatura sendo este rol constituído pelas seguintes disciplinas: Infância e Educação Infantil “Infância como construção social. A construção histórica da educação infantil e a sua relação com a educação brasileira. As políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Currículo - diretrizes e propostas para crianças pequenas: contribuições nacionais e internacionais. O profissional de educação infantil.

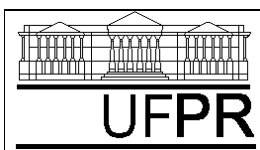
Diversidade cultural e a pesquisa em educação infantil: raça, etnia e gênero. A pesquisa sobre infância e educação infantil”; Organização e Gestão em Educação Especial “Pressupostos históricos, políticos e filosóficos do movimento de integração/inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão do trabalho pedagógico escolar nos diversos níveis, etapas e modalidades, e não-escolar, com pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto atual”; Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional “A articulação/desarticulação entre Ensino Médio e Educação Profissional: História e contemporaneidade; políticas educacionais para o ensino médio e profissional: dispositivos normativos oficiais e cultura escolar; a educação do jovem: demandas, expectativas, limites e possibilidades”; Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos “Análise histórico-social da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Políticas educacionais, concepções e legislações em relação à EJA. Organização do trabalho pedagógico na EJA”; Educação Comparada “Aspectos históricos, concepções e abrangência da disciplina. Concepções teórico-metodológicas da Educação Comparada. Tendências educacionais internacionais contemporâneas. Políticas Internacionais de Educação e condicionantes das políticas educacionais. Questões atuais da educação no contexto da globalização”; Introdução ao estudo do Currículo “Currículo: Conceito e desenvolvimento histórico na literatura internacional e brasileira. Tendências e concepções curriculares na prática educacional. As propostas curriculares atuais e seu reflexo na educação básica. O trabalho do professor na organização e planejamento curricular”; Educação do Campo “A educação e a questão agrária no Brasil. Concepções de campo e de educação nas políticas públicas. Os paradigmas da educação rural x Educação do Campo. Educação do Campo e movimentos sociais. A organização do trabalho pedagógico na escola do campo”; Financiamento da Educação “Orçamentos públicos e financiamento da educação pública no Brasil: o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Gestão e financiamento público: planejamento orçamentário democrático ascendente, conselhos de acompanhamento de gastos públicos. Políticas educacionais específicas e suas implicações financeiras: políticas de fundos (FUNDEF; FUNDEB, fundos para o ensino superior); regime de colaboração e condições de financiamento da educação básica”; Educação, Ciência e Tecnologia “As relações entre ciência, tecnologia e sociedade e suas implicações para a educação formal e não formal. Divulgação científica: paradigmas e concepções do público leigo. Ensino formal e não formal com enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade. Ciência, tecnologia e cidadania: tendências e metodologias de participação do cidadão leigo na avaliação do desenvolvimento científico-tecnológico”; Gestão Escolar “Análise dos processos de organização e gestão das escolas. Alternativas de gestão da escola: teorias e experiências concretas. As formas de organização, estruturação e gestão da escola. Planejamento da/na escola. A natureza do processo pedagógico e a gestão da escola. Financiamento da/na escola. O dirigente escolar. A pesquisa em gestão escolar”; Avaliação da Escola e Avaliação na Escola “Avaliação do processo educacional escolar: concepção e prática. Avaliação institucional na perspectiva da democratização da escola. Políticas educacionais de avaliação educacional no Brasil”; Direitos da Criança e do Adolescente “A concepção jurídico-social de proteção integral à criança e ao adolescente: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e seus desdobramentos no Brasil. A dimensão histórica da situação da criança e do adolescente no Brasil do período colonial ao emergir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei 8069/1990). Os determinantes sócio-políticos da conjuntura que antecedeu/sucedeu a aprovação do ECA: atores sociais envolvidos. O ECA como expressão da concepção de proteção integral: princípios, gestão, rede de ações do Estado e da sociedade civil”; Socialização de Pesquisas Apresentação de pesquisas recentes, concluídas ou em andamento, dos professores do DEPLAE, abordando tema/objeto, problema, fundamentação teórico-metodológica, abordagem de campo, resultados”; Educação e Movimentos Sociais “Origens, concepções e desenvolvimento histórico dos movimentos sociais no Brasil e no contexto internacional; dimensões

educativas dos movimentos sociais na formação humana; a relação entre saber da prática e saber escolar”; Currículo na Educação de Jovens e Adultos “Matrizes pedagógicas na EJA: tempo, trabalho e cultura. Educandos (as) da EJA. Experiências curriculares nacionais e internacionais na EJA”; Alfabetização de Jovens e Adultos “Concepções e práticas de alfabetização de jovens e adultos. Educando (as) da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Análise da constituição das demandas de alfabetização de jovens, adultos e idosos; Organização da Educação Superior “Papel da Educação Superior na sociedade contemporânea. Evolução da Educação Superior no Brasil. Problemas atuais da Educação Superior brasileira. A Educação Superior e a formação de professores”.As seguintes disciplinas optativas, já criadas e aprovadas, permanecerão com oferta: disciplina e Indisciplina na escola; Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial – EP057; Educação Especial na Área Não-Escolar – EP058; Reestruturação Produtiva e Educação Profissional – EP060 com noiva menta e com 60 horas; Educação Popular – EP 041; A disciplina – EP 042 permanecerá como optativa para as Licenciaturas.Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, da qual lavrou-se a presente ata, que depois de aprovada, será assinada por todos os presentes. Curitiba, 04 de abril de 2007.



ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DEPLAE DE 12/04/2007

Aos doze dias do mês de abril de dois mil e sete, às quatorze horas e quinze minutos, na sala quatrocentos e onze do Ed. D. Pedro I, Setor de Educação, realizou-se a reunião extraordinária do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, sob a presidência da Profª Mônica Ribeiro da Silva, Chefe do Departamento, com a presença dos Professores: Regina Cely de Campos, Maria Célia Aires, Gracialino Dias, Odilon Nunes, Susana Ferreira, Sonia Guariza Miranda, Paulo Ross e Ângelo de Souza. Justificaram a ausência os professores Regina Michelotto, Tais tavares, Rose Trojan, Noela Invernizzi, Carmen Sigwalt. Pauta única: **Discussão e Aprovação das ementas de disciplinas obrigatórias e optativas que constarão como oferta pelo DEPLAE na reformulação curricular do curso de Pedagogia.** Para o **Curso de Pedagogia** foram discutidas e aprovadas as ementas (Fichas 1) das **disciplinas obrigatórias** **Função Social do Pedagogo** - Dimensão histórica da formação do pedagogo no Brasil – da origem às formulações atuais.. Concepções e tendências da formação e da atuação do(a) pedagogo(a) face à conjuntura contemporânea brasileira nos âmbitos social, cultural, econômico, político e educacional escolar e não-escolar: desafios; **Políticas Educacionais** - Concepções de Política, Poder, Estado e Democracia e suas relações com a educação. Reformas Educacionais no Brasil e na América Latina. Planejamento e gestão da educação: Planos de educação, regime de colaboração, municipalização, descentralização. Políticas para a educação básica e ensino superior. Financiamento da Educação: Fundos públicos, vinculação orçamentária, descentralização financeira, manutenção e desenvolvimento do ensino; **Educação e Trabalho** - A categoria trabalho, suas relações com a educação e com os processos de escolarização; o trabalho como princípio educativo; mudanças no mundo do trabalho e educação; implicações das relações entre trabalho e educação para a organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar; **O trabalho pedagógico na educação não-escolar** - Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços não escolares: pesquisa de campo. **Foi aprovada a ementa da disciplina optativa Tecnologia da Informação e Comunicação aplicadas à Educação** - Novos paradigmas da ciência e suas implicações para a educação do século XXI. Técnica, tecnologia: origens e concepções. A sociedade do conhecimento: contradições e implicações para a educação. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação de aprendizagem (virtuais) e os processos educativos escolares. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, da qual lavrou-se a presente ata, que depois de aprovada, será assinada por todos os presentes. Curitiba, 12 de abril de 2007.

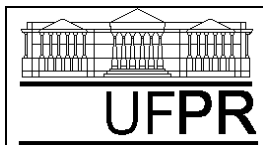


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
 ESCOLAR

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DEPLAE DE 10/05/2007

Aos dez dias do mês de maio de dois mil e sete, às quatorze horas e quinze minutos, na sala quatrocentos e onze do Ed. D. Pedro I, Setor de Educação, realizou-se a reunião extraordinária do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, sob a presidência da Prof^a Monica Ribeiro da Silva, Chefe do Departamento, com a presença dos Professores: Regina Cely de Campos, Maria Célia Aires, Odilon Nunes, Maria Aparecida Zanetti, Susana Ferreira, Gizele de Souza, Maria Tereza, Sonia Guariza Miranda, Rose Meri Trojan. Justificaram a ausência os professores Ricardo, Sonia Sscwendler, Noela Invernizzi, Laura Moreira. Pauta única: **Discussão e Aprovação de ementas de disciplinas obrigatórias que constarão como oferta pelo DEPLAE na reformulação curricular do curso de Pedagogia. Para os Cursos de Licenciatura foram rediscutidas e aprovadas as ementas das disciplinas obrigatórias Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura I e II.** A professora Mônica informou a plenária sobre a decisão tomada pela Comissão de Licenciaturas do Setor de Educação de unificar as ementas dessas disciplinas entre os três departamentos. A plenária acatou a decisão e essas ementas passam a ter a seguinte redação: **Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciaturas I** - “Elaboração de projeto de pesquisa. Seleção de aspecto relevante para análise e intervenção na prática pedagógica da licenciatura em _____. Embasamento teórico para dimensionamento da influência do aspecto pesquisado em contextos educacionais”. **Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura II** - “Execução da pesquisa iniciada na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso para Licenciatura I. Desenvolvimento de um produto acadêmico ou técnico”. **Foram aprovadas ainda as ementas das seguintes disciplinas obrigatórias que constarão da oferta para o Curso de Pedagogia: Avaliação Educacional** - Avaliação do processo educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas da avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. A avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil; **Currículo: Teoria e Prática** - O campo curricular educacional como uma construção: pedagógica, cultural, histórico-social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Propostas Curriculares Oficiais e as influências na educação básica: adesão e resistência. Tendências curriculares contemporâneas. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação escolar e não escolar: mediações e interpretações dos sujeitos da prática pedagógica; **Organização do trabalho pedagógico** - A função da escola básica em seus diferentes níveis e modalidades no contexto histórico e cultural contemporâneo: aspectos sociais, políticos e econômicos. O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: sujeitos, tempos, espaços, conhecimentos, saberes, métodos. A escola como espaço de qualificação da atuação educador (professor, pedagogo e demais sujeitos). O processo pedagógico: a gestão, o planejamento, o currículo e a avaliação escolar; **Prática pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar** - Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto

Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo; **Educação, tecnologia e cultura das mídias** - Relações entre educação, tecnologia e cultura das mídias. Tecnologia e mídias como produto social e como processos produtores da cultura na contemporaneidade. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Cultura de massas, indústria cultural e educação. Redes de conhecimento. Implicações das relações entre tecnologia e mídias para os processos pedagógicos escolares e não escolares. Foi ainda proposta a ementa da disciplina **Trabalho de Conclusão de Curso** - Elaboração de projeto de pesquisa a partir da seleção de aspecto relevante para análise da prática pedagógica. Embasamento teórico para dimensionamento da influência do aspecto pesquisado em contextos educacionais. Desenvolvimento da pesquisa culminando em um produto acadêmico ou técnico, que deverá ser discutida pela Comissão de Reformulação Curricular e retornar ao Departamento. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, da qual lavrou-se a presente ata, que depois de aprovada, será assinada por todos os presentes. Curitiba, 10 de maio de 2007.

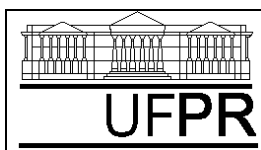


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
ESCOLAR

EXTRATO DE ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO DEPLAE DO DIA 24/05/2007

Aos vinte e quatro dias do mês de maio de dois mil e sete, às quatorze horas e trinta minutos, na sala quatrocentos e onze do Ed. D. Pedro I, Setor de Educação, realizou-se reunião ordinária do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, sob a presidência da Profª. Mônica Ribeiro da Silva, Chefe do Departamento, e com a presença dos Professores: Gracialino Dias, Odilon Carlos Nunes, Laura Ceretta Moreira, Maria Aparecida Zanetti, Maria Célia Aires, Rose Trojan, Noela Invernizzi, Regina Cely de Campos, Ângelo Ricardo de Souza, Sonia Guariza Miranda e Susana da Costa Ferreira. Justificaram a ausência as Professoras: Ana Lúcia Ratto, Carmen Sigwalt, Regina Michelotto, Rose Trojan, Maria Tereza Soares, Tais Tavares e os demais professores afastados. Em seguida foram tratados os assuntos conforme segue: **13) Solicitações dos Representantes do DEPLAE na Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia.** Foi aprovada a ementa da disciplina TCC: “Desenvolvimento de Pesquisa na área educacional culminando em elaboração de trabalho monográfico”; Foram ainda discutidos o Regulamento do TCC e a orientação Acadêmica, com destaques que serão discutidos na reunião setorial aberta que discutirá o assunto. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata.

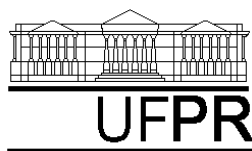
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
ESCOLAR

ATA DA REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO DEPLAE DE 06/06/2007

Aos seis dias do mês de junho de dois mil e sete, às quatorze horas e quinze minutos, na sala quatrocentos e onze do Ed. D. Pedro I, Setor de Educação, realizou-se a reunião extraordinária do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, sob a presidência da Profª Mônica Ribeiro da Silva Chefe do Departamento, com a presença dos Professores: Ana Lúcia Ratto, Regina Cely de Campos, Maria Célia Aires, Gracialino Dias, Odilon Nunes, Susana Ferreira, Sonia Guariza Miranda, Rose Trojan, Noela Invernizzi, Sonia Scwendler. O professor Ricardo informou plenária que finalizou o texto da Tese e o encaminhou para os EUA, onde está seu orientador. Logo que este dê seu parecer, o professor estará providenciando os trâmites junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, para a defesa. Informou que sua matrícula expira em fevereiro de 2008 Pauta única: **Discussão e Aprovação de ementas das disciplinas obrigatórias e optativas que constarão como oferta pelo DEPLAE na reformulação curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e demais assuntos pertinentes à Reformulação Curricular.** Para o **Curso de Pedagogia** foi discutida e aprovada a ementa (Ficha 1) da **disciplina obrigatória Educação de Jovens e Adultos:** ementa da disciplina Educação de Jovens e Adultos: “A construção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: concepções e políticas. Os sujeitos e a especificidade do trabalho pedagógico em EJA: tempo, trabalho e cultura”. Foi discutido ainda o Regulamento do TCC apontando-se destaques para a reunião setorial aberta. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata em seis de junho de 2007.



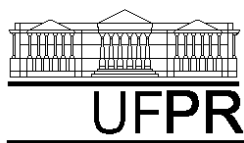
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA
SETOR DE EDUCAÇÃO

ATA DE REUNIÃO ORDINÁRIA DO COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA
22/06/2007

Aos vinte e dois dias do mês de junho de 2007, às dez horas, na sala da Coordenação de Pedagogia, reuniu-se em caráter ordinário o Colegiado do Curso de Pedagogia, sob a presidência da Professora Valéria Lüders, Coordenadora do Curso de Pedagogia, com a presença dos seguintes membros: Profa. Nadia Gaiofatto Gonçalves, Vice-coordenadora do Curso de Pedagogia; Profa Elizabeth Christmann Ramos, representante do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação; Profa Elisa Maria Dalla Bona, representante do Departamento de Teoria e Prática de Ensino; Profa. Sônia Guariza Miranda, representante do Departamento de Planejamento e Administração Escolar. Verificado o quorum, a Presidente declarou aberta à sessão. **Ordem do Dia: proposta de reformulação curricular para o Curso de Pedagogia.** Após lida, a nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia foi aprovada pelo Colegiado e encaminhada ao Conselho Setorial. Nada mais havendo a tratar, a Presidente agradeceu a presença de todos e deu por encerrada a Sessão, na qual eu, Nadia Gaiofatto Gonçalves lavrei a presente Ata, que após lida, discutida e aprovada vai assinada por mim e demais membros do Colegiado.

EXTRATO DE ATA DE REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CONSELHO
SETORIAL
22/06/2007

Aos vinte e dois dias do mês de junho de 2007, às dez horas e trinta minutos, na sala de reuniões da Direção do Setor de Educação, reuniu-se em caráter extraordinário o Conselho Setorial do Setor de Educação, sob a presidência da Professora Ettiène Guérios, Diretora do Setor de Educação, com a presença dos seguintes membros: Prof^a. Clara Brener Mindal, Vice-Diretora do Setor de Educação, Prof^a. Tânia Stoltz, Chefe do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, Prof^a. Deise Cristina de Lima Picanço, Chefe do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, Prof. Odilon Carlos Nunes, Chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, Prof^a. Valéria Lüders, Coordenadora do Curso de Pedagogia, Profa. Nadia Gaiofatto Gonçalves, Vice-coordenadora do Curso de Pedagogia, Prof^o Tânia Maria Baibich-Faria, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE. Verificado o quorum, a Presidente declarou aberta à sessão: **Ordem do Dia: proposta de reformulação curricular para o Curso de Pedagogia.** Após lida e apreciada, a nova proposta curricular para o Curso de Pedagogia foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Setorial, a aprovação inclui os elencos de disciplinas obrigatórias e optativas dos departamentos (DTFE, DTPEN e DEPLAE). Ressaltamos que as referidas disciplinas foram apreciadas e aprovadas pelas respectivas plenárias departamentais e pelo Colegiado de Curso. Esse processo foi precedido por abrangentes e exaustivas discussões por parte dos três segmentos que integram a comunidade setorial (docentes, técnicos administrativos e discentes). O processo inclui atas departamentais e setoriais, o qual será encaminhado ao CEPE, para fins de apreciação e homologação. Por fim, o Conselho Setorial manifestou o reconhecimento quanto à competência com que a Comissão de Reformulação do Currículo conduziu os trabalhos de reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, iniciados em 2002 e desenvolvidos, sistematicamente, até a presente data. O Conselho parabenizou especialmente o sentido coletivo e o espírito democrático que orientaram a condução e a conclusão dos trabalhos, sob a coordenação das Profas. Valéria Lüders e Nadia Gaiofatto Gonçalves. Nada mais havendo a tratar, a Presidente agradeceu a presença de todos e deu por encerrada a sessão, da qual eu, Valéria Lüders lavrei a presente Ata, que após lida, discutida e aprovada vai assinada por mim e demais membros do Conselho.



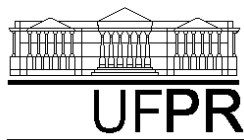
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EXTRATO DE ATA

Ata da Reunião Ordinária do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Ao décimo quinto dia do mês de agosto do ano de dois mil e sete, às 14:30h, sob a presidência da Profª Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, reuniram-se na sala 411 em plenária ordinária, os seguintes professores: Profª Clara Brener Mindal, Profª Elisabeth Christmann Ramos, Prof. Gelson João Tesser, Prof. José Vicente Augusto das Neves Miranda, Profª Karen Franklin da Silva, Profª Liane Maria Bertucci, Profª Marta Pinheiro, Profª Tamara da Silveira Valente. (...) **PAUTA:** 1. Redistribuição da Profª Sônia Buck. 2. Documento referente ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **3. Proposta de criação da disciplina “Seminário Interdisciplinar”.** 4. Solicitação de revisão dos representantes do DTFE no CEPED. 5. Indicação de nomes para comissão eleitoral relativa às eleições para a Coordenação e Vice-Coordenação do Curso de Pedagogia. 6. Indicação de nomes para Feira de Cursos e Profissões e para grupo de trabalho de avaliação do Curso de Pedagogia. 7. Normas da nova chamada para dossiês temáticos – Educar em Revista. 8. Apreciação de aprovação *ad referendum* de parecer sobre projeto de pesquisa da Profª Cleusa Valério Gabardo. 9. Apreciação de aprovação *ad referendum*, referente à participação do Prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva na V Etapa da Capacitação na Área de Infância e Adolescência – CEDCA/UFPR. 10. Apreciação das aprovações *ad referendum* das solicitações de afastamento dos seguintes professores: a) Profª Helga Loos; b) Profª Elisabeth C. Ramos; c) Prof. Paulo V. B. da Silva. 11. *Inclusões:* a) Licença de saúde da Profª Fabiana Muranaka e redistribuição das aulas de Filosofia da Educação. b) Solicitação de afastamento das professoras Karen F. da Silva e Maria de Fátima Q. de Freitas. c) Alterações na banca dos testes seletivos em Filosofia da Educação e Psicologia da Educação. d) Apreciação da aprovação *ad referendum* de projeto de extensão da Profª Tamara da S. Valente. (...) **Após as discussões, as resoluções foram:** (...) **3. A Plenária aprovou a criação da disciplina optativa “Seminário Interdisciplinar”, carga horária de 30 horas teóricas semestrais, a ser ofertada para o Curso de Pedagogia quando da vigência do novo currículo, a partir de 2008.** (...) Nada mais havendo a tratar, eu, Leandro Corsico Souza, secretário “ad hoc” do DTFE, lavrei o presente extrato de ata, que vai por mim e pela Chefe do Departamento assinado. Curitiba, 15 de Agosto de 2007.

Leandro Corsico Souza
Secretário “ad hoc” do DTFE
Matrícula: 180009

Profª Dra. Tânia Stoltz
Chefe do DTFE



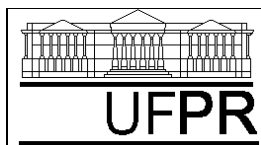
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EXTRATO DE ATA

Ata da Reunião Ordinária do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Ao vigésimo oitavo dia do mês de março do ano de dois mil e sete, às 15:30h, sob a presidência da Profª Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, reuniram-se na sala 411 em plenária ordinária, os seguintes professores: Prof. Américo Agostinho Rodrigues Walger, Profª Cleusa Valério Gabardo, Profª Elisabeth Christmann Ramos, Prof. Gelson João Tesser, Prof. José Vicente Augusto das Neves Miranda, Profª Karen Franklin da Silva, Profª Marta Pinheiro, Profª Tamara da Silveira Valente. Compareceu também à reunião o representante discente Daniel Ikenaga. (...) **PAUTA:** 1. Leitura das atas de 14/03/07 e 19/03/07. **2. Aprovação de disciplinas para o novo currículo do Curso de Pedagogia.** 3. Posição do DTFE quanto à Universidade Aberta do Brasil – UAB. 4. Representante titular no Comitê Gestor do Programa Licenciatura e representantes suplentes nos colegiados dos Cursos de Pedagogia e Geografia. 5. Inclusões: a) Apoio a evento de extensão coordenado pelo Prof. Gelson J. Tesser. b) Testes seletivos de Psicologia da Educação e Filosofia da Educação. c) Horário das reuniões do DTFE. d) Disciplinas optativas para as Licenciaturas da Área de Biologia Educacional. **Após as discussões, as resoluções foram:** (...) **2.** A Plenária voltou à discussão da reformulação curricular do Curso de Pedagogia, interrompida na última reunião em razão da falta de tempo, posicionando-se sobre as novas questões acerca do novo currículo, conforme solicitação da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia - CRCCP. No que diz respeito à disciplina de Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias, a Profª Cleusa V. Gabardo informou que o DEPLAE pretende assumi-la – o que recebeu apoio da Plenária. Quanto à disciplina de LIBRAS, a Plenária sugeriu que a CRCCP consulte o DTPEN – que trabalha com metodologia e prática de ensino, inclusive relacionado à área de Letras – sobre a possibilidade de responsabilizarem-se pela disciplina. Resolvidas estas primeiras questões, a Plenária passou à aprovação das novas disciplinas para o novo currículo do Curso. Foi aprovada a criação das seguintes disciplinas obrigatórias: “Fundamentos da Pesquisa Científica”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Fundamentos da Educação Especial”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Biologia Educacional”, CH de 120 horas teóricas, anual; “Filosofia da Educação I”, CH de 90 horas teóricas, anual; “Filosofia da Educação II”, CH de 90 horas teóricas, anual; “História da Educação I”, CH de 60 horas teóricas, anual; “História da Educação II”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Psicologia da Educação I”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Psicologia da Educação II”, CH de 60 horas teóricas, anual; “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação”, CH de 60 horas teóricas, anual. Foi adiada para a próxima reunião a aprovação das disciplinas obrigatórias da área de Sociologia da Educação. Definiu-se, ainda, que a disciplina ET030 – Fundamentos da Educação Infantil, CH de 30 horas teóricas, semestral, permanecerá no novo currículo como disciplina obrigatória. Em contrapartida, as disciplinas ET028 – Fundamentos da Educação Especial I, ET416 – Sociologia da Educação, ET419 – Psicologia da Educação E, ET420 – Psicologia da Educação F, ET421 – História da Educação B, ET422 – História da Educação C, ET423 – Filosofia da Educação B, ET424 – Filosofia da Educação C e ET425 – Biologia Educacional B não constarão no novo Currículo de Pedagogia e serão excluídas do rol de disciplinas do DTFE. Foram criadas também as seguintes disciplinas optativas para o novo currículo: “Distúrbios da Aprendizagem”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Distúrbios de Leitura e Escrita”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação

Ambiental”, CH de 30 horas teóricas, semestral; “Educação e Saúde Infantil”, CH de 60 horas teóricas, semestral; “Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: aspectos psicossociais”, CH de 30 horas teóricas, semestral; “Educação e Relações Raciais”, CH de 60 horas teóricas, semestral. Aprovou-se também a inclusão das seguintes disciplinas já criadas como optativas: ET022 – Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea; ET027 – Universidade e Sociedade; ET029 – Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I; ET034 - Problemas de Aprendizagem Escolar I; ET038 – Meio Ambiente e Educação; ET039 – Estudos Independentes I, ET040 – Estudos Independentes II, ET041 – Estudos Independentes III, ET042 – Estudos Independentes IV, ET043 – Estudos Independentes V; ET045 – O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar; ET046 – Psicologia, Criatividade e Educação; ET418 – Cognição e Interação na Escola A. (...) Nada mais havendo a tratar, eu, Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, lavrei o presente extrato de ata, que vai por mim assinado. Curitiba, 28 de Março de 2007.

Profª Tânia Stoltz
Chefe do DTFE

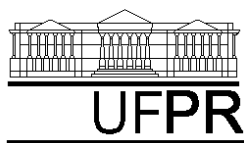


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

EXTRATO DA ATA DA REUNIÃO ORDINÁRIA DO DEPLAE DO DIA 06/12/2007

Aos seis dias do mês de dezembro de dois mil e sete, às quatorze horas, na sala duzentos e onze do Ed. D. Pedro I, Setor de Educação, realizou-se reunião ordinária do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, sob a presidência da Prof^a. Andréa do Rocio Caldas, Chefe do Departamento, e com a presença dos Professores: Ana Lúcia Silva Ratto, Andréa do Rocio Caldas, Ângelo Ricardo de Souza, Tani Thibes, Susana Ferreira, Ricardo Antunes de Sá, Maria Célia Aires, Paulo Ross e Regina Cely de Campos. Justificaram a ausência os Professores: Maria Tereza Soares, Odilon Nunes, Rose Meri Trojan e os demais professores afastados. ...(...). **3) Regulamentação de Estágios no Setor de Educação:** A plenária discutiu a questão e deliberou pela modalidade direta de acompanhamento, indicando os Professores Ricardo Antunes de Sá, Maria Célia Barbosa Aires e Regina Cely de Campos, para revisão e sistematização final do documento de regulamentação. **4) Solicitações da CRCCP:** ... Sobre a disciplina de Educação e Trabalho, ficou definida a consulta às Professoras Mônica Ribeiro e Noela Invernizzi, para a mudança do nome da disciplina optativa. Quanto às demais solicitações constantes do ofício da CRCCP, datado de 20/11/2007¹⁷, a plenária deliberou por acatar as sugestões da CRCCP, constantes no mesmo ofício. **5) Regulamentação da Orientação Acadêmica:** A plenária deliberou que a Prof^a. Maria Célia B. Aires, irá encaminhar via e-mail para os professores a versão preliminar da regulamentação para análise e sugestões a serem retornadas para o e-mail da Prof^a. Maria Célia até o dia 10/12. ...(...). Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a reunião, da qual lavrou-se a presente ata, que depois de aprovada, será assinada por todos os presentes. Curitiba, 06 de dezembro de 2007.

¹⁷ Em anexo, na seqüência.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CRCCP – COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO
CURSO DE PEDAGOGIA

Curitiba, 20 de novembro de 2007

Ilma.Sra.
 Chefe do DEPLAE
 Profa. Dra. Andréa Caldas

Vimos por meio deste informar que a Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia (CRCCP) recebeu da PROGRAD a análise preliminar do processo de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, em que constam questões relativas a disciplinas ofertadas pelo DEPLAE, para as quais solicitamos esclarecimentos:


Disciplina	Questionamento apresentado pela PROGRAD	Sugestão da CRCCP
Educação e Trabalho – EP104	Verificar a existência de disciplina optativa com mesmo nome e outro código e carga horária	Alterar o nome da optativa, ou excluí-la, se a amenta for idêntica
Políticas educacionais – EP103	Corrigir ata – consta Política educacional	Corrigir ata
O trabalho pedagógico na educação não escolar – EP445 – 60hT/ 30hP	Corrigir o nr.de créditos = 5	Acatar – a questão dos créditos está relacionada à carga horária teórica e prática das disciplinas
Prática Pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar – EP449	Corrigir o nr.de créditos	Acatar – a questão dos créditos está relacionada à carga horária teórica e prática das disciplinas
Trabalho de Conclusão de Curso – EP102	Corrigir o nr.de créditos – (Deplae = 60hT e 60hP e Dtpen e Dtfe = 110hT e 110hP)	Equiparar a carga horária dos demais departamentos
Indisciplina no cotidiano escolar: um enfoque foucaultiano – EP075 – 30hT/30hP	Corrigir o nr.de créditos	Acatar – a questão dos créditos está relacionada à carga horária teórica e prática das disciplinas

Objetivando agilizar a devolução do processo á Prograd, necessitamos das respostas às questões supra citadas até o dia 30/11/2008.

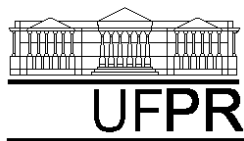
Certos de sua compreensão nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Elisa Maria Dalla-Bona
 P/ CRCCP

	<p>Universidade Federal do Paraná</p> <p>Setor de Educação</p> <p>Departamento de Teoria e Prática de Ensino</p>
---	---

Ata da reunião do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, realizada no dia doze de dezembro de dois mil e sete, às quatorze horas, na sala quinhentos e doze do edifício D. Pedro I, sob a presidência da professora Deise Cristina de Lima Picanço, Chefe do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e com a presença dos seguintes professores: Adriane Knoblauch, Altair Pivovar, Araci Asinelli da Luz, Celso de Moraes Pinheiro, Elisa Maria Dalla Bona, Gilberto de Castro, Ivanilda Higa, Juliana Gisi Martins de Almeida, Kátia Maria Kasper, Marcelo Valério, Maria Rita Assis César, Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, Maria Auxiliadora Schmidt, Nadia Gaiofatto Gonçalves, Sandra Guimarães Sagatio, Suzete de Paula Bornatto, Tânia Maria F. Braga Garcia, Caroline Brendel Pacheco, Deise Leandra Fontana, Telma Faltz Valério. **Justificaram** a ausência os seguintes professores Alcione Luis Pereira Carvalho, Ana Maria Petraitis Liblik, Carlos Eduardo P. de Souza, Tânia Maria Baibich-Faria, Andréia Aparecida Marin, Odissea Boaventura de Oliveira **PAUTA – 7. Orientação acadêmica e ajustes solicitados à CRCCP – Pedagogia.** A) Foi discutida e aprovada a proposta de regulamentação da Orientação Acadêmica para o curso de Pedagogia, tal como fora elaborada pela CRCCP. B) Foram aprovadas as seguintes alterações e correções de nomes, créditos e distribuição de cargas horárias das seguintes disciplinas: **EM450** - Didática, cuja carga horária consta 60 horas na ata de sua aprovação, deve constar como carga horária total de 90 horas, como consta da Ficha 1; **EM065** - que consta na ata de 18 de março de 2007 como “Metodologia de Ensino da Educação Infantil”, deve permanecer como a atual *EM065 – Metodologia de Ensino de Literatura Infantil*; **EM099** – que na ata de 16 de maio de 2007, consta como “Planejamento, Mediação...”, deve permanecer como a atual *EM099 – Planejamento, Mediação Significativa e Trabalho Pedagógico*. **EM066** – intitulada “O preconceito e as práticas escolares”, deve permanecer com o mesmo número de créditos atuais, ou seja, carga horária de 60 hs teóricas, contabilizando 04 créditos; as **disciplinas EM452 e EM453** devem ser alteradas ficando com as seguintes configurações conforme novos planos de ensino: **Disciplina:** Prática Pedagógica A: Estágio em Docência na Educação Infantil; **código:** EM452; **Carga Horária:** Teóricas: 30hs, Estágio: 90 hs, Práticas: 0 hs; **TOTAL:** 120 hs. **Créditos:** 04; **Ementa:** Análise crítica da prática pedagógica na educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão. **Validade:** a partir do ano letivo de 2007. **Disciplina:** Prática Pedagógica B: Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; **código:** EM453; **Carga Horária:** Teóricas: 30hs, Estágio: 90hs, Práticas: 0 hs; **TOTAL:** 120 hs. **Créditos:** 04; **Ementa:** Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão. **Validade:** a partir do ano letivo de 2007. Todas as **Metodologias de Ensino – EM239, EM 240, EM241, EM242, EM243, EM244, EM245, EM246** – cujas cargas horárias constam, na ata de 28 de março 2007, como 40 horas, devem constar da seguinte configuração, conforme os planos de ensino (ficha 1): **Teóricas: 30 hs, Práticas: 15 horas, Total: 45 horas**. O DTPEN reitera sua decisão de manter esta divisão de carga horária, por conta da natureza do trabalho realizado, conforme documento enviado à CRCCP. Nada mais havendo para tratar, lavrei o presente extrato de ata.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE TEORIA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

EXTRATO DE ATA

Ata da Reunião Ordinária do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação. Ao décimo quarto dia do mês de dezembro do ano de dois mil e sete, às 14:30h, sob a presidência da Profª Tânia Stoltz, Chefe do Departamento, reuniram-se na sala 411 em plenária ordinária, os seguintes professores: Prof. Carlos Eduardo Vieira, Profª Claudia Barcelos de Moura Abreu, Profª Cleusa Valério Gabardo, Profª Elisabeth Christmann Ramos, Prof. Gelson João Tesser, Prof. José Vicente Augusto das Neves Miranda, Profª Liane Maria Bertucci, Profª Maria Augusta Bolsanello, Prof. Paulo Vinícius Baptista da Silva, Profª Valéria Lüders, Profª Vera Regina Beltrão Marques, Profª Tamara da Silveira Valente. (...) **PAUTA:** 1. Leitura das atas de 31/10/07 e 20/11/07. **2. Disciplina de Sociologia e propostas de novas matrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.** **3. Regulamentação da orientação acadêmica para o novo currículo de Pedagogia.** 4. Critérios para participação de professores e técnico-administrativos em eventos e atividades de representação setorial. 5. Concurso para professor efetivo em Biologia da Educação. 6. Indicação de banca para Teste Seletivo em Sociologia da Educação. 7. Lançamento de notas no sistema pelos professores. 8. Relato da participação da Profª Cleusa V. Gabardo como coordenadora do PDE. 9. Indicação *ad referendum* de novos representantes no Comitê Setorial de Extensão. 10. Apreciação de aprovação *ad referendum* de evento de extensão coordenado pela Profª Tamara da S. Valente. 11. Apreciação de aprovação *ad referendum* dos Anexos 2 – PDE – 1º Semestre dos professores: a) Helga Loos; b) Américo Agostinho R. Walger, c) José V. A. das N. Miranda; d) Valéria Lüders; e) Tânia Stoltz; f) Cleusa V. Gabardo; g) Paulo Vinícius B. da Silva. 12. Apreciação de aprovação *ad referendum* das solicitações de afastamento dos professores: a) Maria de Fátima Q. de Freitas; b) Paulo Vinícius B. da Silva. **13. Inclusões:** a) Informações sobre o novo livro do DTFE. b) Convênio entre a UFPR e a UNEd, na Espanha. c) Apreciação de aprovação *ad referendum* dos Anexos 2 – PDE – 2º Semestre dos professores: a) Helga Loos; b) Américo Agostinho R. Walger, c) José V. A. das N. Miranda; d) Valéria Lüders; e) Tânia Stoltz; f) Cleusa V. Gabardo; g) Paulo Vinícius B. da Silva. d) Proposta de curso de especialização vinculado à Secretaria de Infância e Juventude. **e) Regulamentação de Prática de Docência e Estágio Supervisionado.** f) Nota e frequência de aluna em licença maternidade. g) Indicação de vice-coordenador do convênio entre a UFPR e a Universidade de Múrcia – Espanha. (...) **Após as discussões, as resoluções foram:** (...) **2.** Quanto à questão relativa à ausência de resposta do Departamento de Ciências Sociais – DECISO sobre a oferta da disciplina “Sociologia”, a Plenária, conforme posição da área de Sociologia da Educação, ratificou que considera importante a manutenção da disciplina como obrigatória no novo currículo de Pedagogia e que a responsabilidade de sua oferta deve competir ao DECISO. Outrossim, considerando-se os prazos para a implementação da proposta do novo currículo, a área de Sociologia da Educação decidiu que, caso o DECISO se recuse formalmente a ministrar a disciplina, as 30 horas de carga horária deverão ser destinadas ao conjunto de optativas ofertadas pelo Setor de Educação. **3.** Acerca do regulamento de Orientação Acadêmica proposto pela CRCCP, a Plenária fez algumas observações quanto ao Artigo 4º, mais especificamente ao seu Parágrafo 1º: a) julgou-se necessária a inclusão do Coordenador de Curso (ou que isso fique claro no texto) entre os

representantes que compõem o Colegiado de Orientação Acadêmica; b) sugeriu-se que, ao invés de indicar novos representantes para um Colegiado de Orientação Acadêmica, os representantes já indicados para o Colegiado do Curso de Pedagogia assumam esta função – desde que isto não contrarie o que é determinado pela resolução vigente. Quanto ao capítulo II, “Da Organização e Funcionamento”, sugeriu-se que seja determinada a carga horária de uma hora por semana ou de duas horas quinzenais para a orientação. A Plenária indicou à CRCCP, ainda, que se verifique a vigência da resolução nº 15/96 - CEPE indicada no documento, uma vez que ela não consta na relação das resoluções vigentes do referido Conselho. (...) **13. Inclusões:** (...) e) A Plenária fez a seguinte sugestão à proposta de regulamentação das práticas de docência e dos estágios supervisionados no Setor de Educação: que incluía-se no documento, no capítulo “Das Modalidades de Supervisão”, um artigo com a redação “No DTFE a supervisão ocorrerá sob a modalidade direta”. (...) Nada mais havendo a tratar, eu, Leandro Corsico Souza, secretário “ad hoc” do DTFE, lavrei o presente extrato de ata, que vai por mim e pela Chefe do Departamento assinado. Curitiba, 14 de Dezembro de 2007.

Profª Dra. Tânia Stoltz
Chefe do DTFE

ANEXOS

Anexo I – Legislação e documentos estudados pela CRCCP

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (*) () (***)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

(**) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004, que adia o prazo previsto no art. 15 desta Resolução.

(***) Alterada pela Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005, que acrescenta um parágrafo ao art. 15 da

Resolução CNE/CP n.º 1/2002

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;

III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *locus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta

Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo

para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação

e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO**RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. (*)**

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o § 2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET

Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

*** LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002 ***

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no “caput” deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CP nº 3/2006**PARECER HOMOLOGADO(*)**

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação **UF:** DF

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

RELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02

PARECER CNE/CP Nº:5/2005

COLEGIADO:CP

APROVADO EM:13/12/2005

I – RELATÓRIO**. Introdução**

O Conselho Nacional de Educação, em 2003, designou uma Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Primeiramente, tratou-se de rever as contribuições apresentadas ao CNE, ao longo dos últimos anos, por associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos que têm como objeto de investigações a Educação Básica e a formação de profissionais que nela atuam, por sindicatos e entidades estudantis que congregam os que são partícipes diretos na implementação da política nacional de formação desses profissionais e de valorização do magistério, assim como individualmente por estudantes e professores do curso de Pedagogia.

A seguir foi promovida uma audiência pública, no mês de dezembro daquele ano, na qual ficou evidente a diversidade de posições em termos de princípios, formas de organização do curso e de titulação a ser oferecida.

Com a renovação periódica dos membros do CNE, em maio de 2004, a Comissão Bicameral foi recomposta e recebeu a incumbência de tratar das matérias referentes à formação de professores, dando prioridade às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Esta comissão aprofundou os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução. Em resposta a essa consulta, de março a outubro de 2005, chegaram ao CNE críticas, sugestões encaminhadas por correio eletrônico e postal ou por telefone, assim como expressos nos debates para os quais foram convidados conselheiros membros da Comissão.

Deste modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a seguir explicitadas, levam em conta proposições formalizadas, nos últimos 25 anos, em análises da realidade educacional brasileira, com a finalidade de diagnóstico e avaliação sobre a formação e atuação de professores, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como em cursos de Educação Profissional para o Magistério e para o exercício de atividades que exijam formação pedagógica e estudo de política e gestão educacionais. Levam também em conta, como não poderia deixar de ser, a legislação pertinente:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia resultam, pois, do determinado na legislação em vigor, assim como de um longo processo de consultas e de discussões, em que experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e de resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares.

• Breve Histórico do Curso de Pedagogia

No Brasil, o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estado e dos municípios.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia 2 oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia

dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo. Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo, aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

Regulamentada pelo Parecer CFE nº 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, assim, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do esquema 3+1.

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção*, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar, com funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência, para cargos de direção, assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira. Em todas estas atividades os licenciados em Pedagogia provaram qualificação.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. 3 Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

O curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Para tal, importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério das séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. À medida que o curso de Pedagogia foi se tornando lugar preferencial para a formação de docentes das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, bem como da Pré-Escola, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia para o exercício do magistério. Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-Escola, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação.

O reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino sobre as competências e o comprometimento dos Licenciados em Pedagogia, habilitados para o magistério na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas

(os) e formandas(os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência nestas etapas. A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Coincidentemente, tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento, buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia, para a formação destes profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do Licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceitual do curso de Pedagogia como aqui explicitada.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.

• Finalidade do Curso de Pedagogia

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem, entre outras empenhadas em equidade, as experiências de formação de professores indígenas¹⁸. Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Constituem-se, conforme os Pareceres CNE/CES nº 776/1997, 583/2001 e 67/2003, que tratam da elaboração de diretrizes curriculares, isto é, de orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no País.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

¹⁸Entre outras 3º grau Indígena, na Universidade Estadual de Mato Grosso e Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima.

nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

Na organização do curso de Pedagogia, dever-se-á observar, com especial atenção: os princípios constitucionais e legais; a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática. Na aplicação destas Diretrizes Curriculares, há de se adotar, como referência, o respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e àquelas oriundas de áreas de conhecimento afins, subsidiárias da formação dos educadores, que se qualificam com base na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apóiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

• Princípios

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.

Tais processos e os conhecimentos neles produzidos, de um lado espera-se que contribuam para o periódico redimensionamento das condições em que educadores e educandos participam dos atos pedagógicos em que são implicados. De outro lado, espera-se que forneçam informações para políticas destinadas à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como à formação de professores e de outros educadores para essas etapas de escolarização. Políticas essas que busquem garantir, a todos, o direito à educação de qualidade, em estabelecimentos devidamente instalados e equipados, gerida por profissionais qualificados e valorizados.

Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a co-responsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos, reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares.

Com efeito, a pluralidade de conhecimentos e saberes introduzidos e manejados durante o processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, derivar em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar.

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia.

Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.

• **Objetivo do Curso de Pedagogia**

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

• **Perfil do Licenciado em Pedagogia**

Para traçar o perfil do egresso do curso Pedagogia, há de se considerar que:

- o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação;
- os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;
- o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.

Desse ponto de vista, o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e de práticas, que se articulam ao longo do curso. Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
 - gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e nãoescolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
 - produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.
- Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para

superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;

No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

- promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

• **Organização do Curso de Pedagogia**

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados(as) em Pedagogia, com o qual fazem jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares.

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso,

poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnicoracial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidade de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação.

Na organização curricular do curso de Pedagogia, como já foi dito anteriormente, deverão ser observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de idéias e concepções pedagógicas; o conjunto de competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, previstas nos arts. 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o princípio da gestão democrática e da autonomia. Igual atenção deve ser conferida às orientações contidas no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), no sentido de que a formação de professores, nas suas fases inicial e continuada, contemple a educação dos cidadãos(ãs), tendo em vista uma ação norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional.

Por conseguinte, na aplicação destas diretrizes curriculares, há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Este preceito é denotativo da formação acadêmico-científica de qualidade e ensinará a contribuição do Licenciado em Pedagogia na definição do projeto pedagógico das instituições, nos sistemas de ensino e atividades sociais em que atuar, consoante aos princípios constitucionais e legais anteriormente enunciados.

A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

- um **núcleo de estudos básicos** que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará:
 - a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de

desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

- um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

- um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:

a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;

b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

d) atividades de comunicação e expressão cultural.

Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.

A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico.

O estudo dos clássicos, das teorias educacionais e de questões correlatas, geradas em diferentes contextos, nacionais, sociais, culturais devem proporcionar, aos estudantes, conhecer a pluralidade de bases do pensamento educacional. Este estudo deverá possibilitar a construção de referências para interpretar processos educativos, que ocorram dentro e fora das instituições de ensino, para planejar, implementar e avaliar processos pedagógicos, comprometidos com a aprendizagem significativa, e para participar da gestão de sistemas e de instituições escolares e não-escolares.

Os estudos das metodologias do processo educativo não se descuidarão de compreender, examinar, planejar, pôr em prática e avaliar processos de ensino e de aprendizagem, sempre tendo presente que tanto quem ensina, como quem aprende, sempre ensina e aprende conteúdos, valores, atitudes, posturas, procedimentos que se circunscrevem em instâncias ideológicas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Em outras palavras, não há como estudar processos educativos, na sua relação ensinar-aprender, sem explicitar o que se quer ensinar e o que se pretende aprender.

Esses estudos deverão, pois, se articular com os fundamentos da prática pedagógica, buscando estabelecer uma relação dialógica entre quem ensina e quem aprende.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social.

Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que:

- os impeçam de realizar determinadas atividades;
- os levem a apresentar dificuldades extremamente acentuadas para a realização de determinadas atividades;
- requeiram meios não convencionais ou não utilizados por todos os demais alunos para alcançar determinados objetivos curriculares, ou, ainda;
- realizar apenas parcialmente determinadas atividades. Por isso, sobretudo, os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais.

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária, e em decorrência há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios

e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar trabalho pedagógico, para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo com uma visão da criança como um “vir a ser”.

É importante ainda considerar, que nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos devem ser introduzidos nos códigos instituídos da língua escrita e da linguagem matemática com a finalidade de desenvolverem o seu manejo. Desta forma, o Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e a codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão e das linguagens da matemática.

Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.

Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. Desta exigência também decorre a importância da clareza e consistência do currículo, sempre no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso.

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participar da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

Em suma, estas diretrizes não esgotam, mas justificam as especificidades, as exigências e o lugar particular do curso de Pedagogia na educação superior brasileira. Ressalta-se a concepção de trabalho pedagógico escolar e não-escolar que se fundamenta na docência compreendida como ato educativo intencional e sistemático. O trabalho pedagógico, e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia. Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em

Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades.

• **Duração dos Estudos**

A definição da carga horária mínima do curso considerou, sobretudo, a evidente complexidade de sua configuração, que se traduz na multi-referencialidade dos estudos que engloba, bem como na formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Em face do objetivo atribuído ao curso de graduação em Pedagogia e ao perfil do egresso, a sua carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição:

- 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:

- *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
- *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino, de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
- *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;
- *estágio curricular* que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos

experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso.

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.

Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.

A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos, que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia.

• **Implantação das Diretrizes Curriculares**

As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução, que deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução. O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados. Poderão, também, optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

• **Conclusão**

Esta é a formulação para o curso de Pedagogia, fruto de longo e amplo processo de estudos e discussões, relatados na introdução deste Parecer. Por certo, não esgota o campo epistemológico da Pedagogia, mas procura responder às diferentes problematizações, formulações e contribuições da comunidade acadêmica. O momento histórico exige alcançar uma etapa de elaboração sobre a matéria e, cremos, há nestas Diretrizes Curriculares Nacionais relevância e consistência, motivos para um vigoroso trabalho de aprofundamento e pertinência nos projetos pedagógicos institucionais. Esta é a proposta, cuja implantação e respectiva avaliação ensejarão estudos e futuras atualizações desta norma nacional.

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação

sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares.

Um curso desta envergadura exige dos formadores disposição para efetivo trabalho conjunto e articulado, incentivando, inclusive, a participação dos estudantes no planejamento e avaliação da execução do projeto pedagógico. Das instituições de ensino exige compromisso com a produção de conhecimentos para o contexto social nacional, com a construção de projetos educativos comprometidos com o fortalecimento de identidades de estudantes de todas as idades, da identidade de profissionais docentes, da educação brasileira.

II – VOTO DA COMISSÃO

Em face ao exposto, a Comissão propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, na forma apresentada neste Parecer, e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora

Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora

Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente

Conselheira Anaci Bispo Paim – Membro

Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro

Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro

Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão, com declaração de voto dos Conselheiros Cesar Callegari, Francisco Aparecido Cordão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

Plenário, em 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

• Declarações de Voto

Voto favoravelmente, com restrições.

Reconhecendo o mérito da elaboração do parecer e respectivo projeto de resolução, a partir de um amplo e democrático debate com os diferentes segmentos envolvidos com o tema “formação de professores”, no Brasil, preocupa-me, no entanto, aquilo que contém de restritivo ao que dispõe o artigo 64 da Lei nº 9.394/96 (LDB):

Art. 64. *A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.*

Entendo que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

Conselheiro César Callegari

Voto favoravelmente ao Projeto de Resolução proposto, com as emendas decorrentes dos debates ocorridos na reunião de 12/12/2005. O parecer aprovado, obviamente, deverá incorporar as emendas aprovadas pelo Plenário no Projeto de Resolução.

Saliento, nesta oportunidade, a importância da manutenção dos Pareceres CNE/CP nos 9/2001 e 27/2001 e da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, já reafirmado no presente Parecer.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.
Conselheiro Francisco Aparecido Cordão

Voto favoravelmente por considerar que o presente Parecer sintetiza em grande medida os elementos constitutivos da formação e da atuação profissional de Pedagogos.

Por outro lado, não poderia deixar de apontar que a formulação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura. Essa definição, que afirma inicialmente ser o Pedagogo o professor de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida esse profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil. Talvez a solução para essa contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer.

Outra questão que merece comentário é a fixação de carga horária mínima para a graduação em Pedagogia, distinta daquela fixada para todas as demais licenciaturas. Não apenas esse fato constitui uma impropriedade em si, como os argumentos de maior complexidade do processo formativo, que sustentam a diferenciação, não sobrevivem diante das comparações relativas às condições similares verificadas nas demais licenciaturas.

Por fim, afirmo minha convicção de que seria possível progredir um pouco mais neste trabalho de modo a abranger de forma mais ampla os componentes acadêmicos e legais da formação de Pedagogos, como convém às Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso de graduação.

Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.
Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CONSELHO PLENO

Projeto de Resolução

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com fundamento no Parecer CNE/CP nº...../2005, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de 2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº...../2005.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências

nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um *núcleo de estudos básicos* que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e nãoescolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II -um *núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos* voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um *núcleo de estudos integradores* que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - *disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica* que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - *práticas de docência e gestão educacional* que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - *atividades complementares* envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com

necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - *estágio curricular* a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem a Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão no mínimo 400 horas.

Art. 13. A implantação e execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do art. 64 da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002,
que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.
18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II
DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III
DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1o Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no **caput**.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6o A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1o A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2o As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 7o Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

- I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
- III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1o Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2o A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8o O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7o, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1o O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2o A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3o O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9o A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

a) o ensino e uso da Libras;

b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e

c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras -Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o **caput** atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o **caput** devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no **caput**.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no **caput**.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

PARECER HOMOLOGADO(*)

(*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 11/4/2006

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno **UF:** DF

ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

RELATORAS: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02

PARECER CNE/CP Nº: 3/2006

COLEGIADO: CP

APROVADO EM: 21/2/2006

I – RELATÓRIO

Em dezembro de 2005, foram aprovadas, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2005, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, encaminhado para homologação em 20/12/2005.

Após a análise no âmbito do Ministério da Educação, o senhor Ministro restituiu o presente processo a este Conselho para reexame do referido Parecer.

Trata-se de emenda retificativa ao art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Considerando que:

1. têm havido inúmeras manifestações de interesse da comunidade educacional sobre o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, especialmente quanto à urgência de sua homologação e publicação da respectiva Resolução, visto que grande número de instituições de Educação Superior propõe-se a implementar estas disposições no próximo período letivo;
2. o Parecer CNE/CP nº 5/2005 – DCN da Licenciatura em Pedagogia é resultante de longa tramitação no Conselho Nacional de Educação, durante a qual houve efetiva participação de representativas entidades do setor educacional e especificamente de formação de professores, além de grande número de pessoas e instituições de Educação Superior;
3. o texto aprovado pelo CNE/CP, em 13 de dezembro p.p., corresponde ao consenso alcançado neste processo; assim sendo, representa uma proposta curricular que logra amplo apoio e gera expectativas de que em breve possa ter força normativa;
4. o eixo central destas diretrizes curriculares é estabelecido no art. 4º do Projeto de Resolução constante no Parecer em pauta:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Mas, considerando também que têm havido manifestações de preocupação com relação a que esta Resolução contemple cabalmente o disposto no art. 64 da Lei nº 9.394/1996, o qual reza:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e as disposições legais vigentes, e resolveu propor a seguinte emenda retificativa ao art. 14 do mesmo:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Essa redação procura dirimir qualquer dúvida sobre a eventual não observância do disposto no art. 64 da Lei nº 9.394/1996, ou seja, assevera que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada.

Outrossim, que devem ser observadas igualmente as disposições do Parágrafo Único do art. 67 da mesma Lei nº 9.394/96, no sentido de que a *experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.*

Fica, portanto, reiterada a concepção de que a formação dos profissionais da educação, para funções próprias do magistério e outras, deve ser baseada no princípio da gestão democrática (obrigatória no ensino público, conforme a CF, art. 206-VI; LDB, art. 3º-VIII) e superar aquelas vinculadas ao trabalho em estruturas hierárquicas e burocráticas. Por conseguinte, como bem justifica o Parecer CNE/CP nº 5/2005, em tela, sendo a organização escolar eminentemente colegiada, cabe prever que todos os licenciados possam ter oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo de

sua vida profissional. Não mais cabe, como outrora (na vigência da legislação anterior – Lei nº 5.540/1968 e currículos mínimos), conceber a formação para as funções supracitadas como privativas dos Licenciados em Pedagogia e, a propósito, este Conselho já aprovou e designou comissão para emitir parecer sobre diretrizes para a formação dos profissionais da educação em relação aos arts. 64 e 67, parágrafo único, da Lei nº 9.394/96.

II – VOTO DA COMISSÃO

Pelo exposto, a Comissão se manifesta pelo encaminhamento do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com a nova redação do art. 14 abaixo indicada:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os *licenciados*.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Assim, a Comissão propõe a alteração do art. 14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, conforme novo Projeto em anexo.

Brasília (DF), 21 de fevereiro de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Relatora
 Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – Relatora
 Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Presidente
 Conselheira Anaci Bispo Paim – Membro
 Conselheiro Arthur Fonseca Filho – Membro
 Conselheira Maria Beatriz Luce – Membro
 Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone – Membro

III – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova o voto da Comissão, com voto contrário e declaração de voto do conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Plenário, em 21 de fevereiro de 2006.

Conselheiro Roberto Cláudio Frota Bezerra – Presidente

• Declaração de Voto

Voto contrariamente à proposta de alteração do art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005, por entender que a mesma desconfigura o que tem de mais inovador no texto aprovado em dezembro último por este Conselho Pleno e que representa

uma afronta às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, as quais foram aprovadas pelo Conselho Pleno pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 e pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.

O preâmbulo do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005 claramente define que este regulamenta o art. 62 da LDB, isto é, formação de docentes em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica. O referido Parecer não disciplina o art. 64 da LDB, que trata da formação de outros profissionais de educação que não os professores. Ademais, para o exercício profissional dessas outras funções, de acordo com o parágrafo único do art. 67, “a experiência docente é pré-requisito”.

Nesses termos, julgo muito mais adequada, para contemplar as preocupações em relação ao art. 64 da LDB, a supressão pura e simples do referido art. 14 do Projeto de Resolução anexo ao Parecer CNE/CP nº 5/2005. A emenda retificativa proposta pela Comissão Bicameral de Formação de Professores transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil.

Brasília (DF), 21 de fevereiro de 2006.

Francisco Aparecido Cordão

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

Projeto de Resolução

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com fundamento no Parecer CNE/CP nº...../2005, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em de de 2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP nº...../2005.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e nãoescolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II -um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a

bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem a Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia, deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado junto ao órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do Curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão no mínimo 400 horas.

Art. 13. A implantação e execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente do Conselho Nacional de Educação

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. (*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional

na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino

Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Presidente do Conselho Nacional de Educação

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Anexo II

ATA DA REUNIÃO ABERTA DO CONSELHO SETORIAL

Aos sete dias do mês de novembro de dois mil e seis realizou-se, a partir das 14 horas, no anfiteatro 100 do Edifício D. Pedro I, a Reunião Aberta do Conselho Setorial com pauta única, a saber: reformulação do currículo do curso de Pedagogia. Presidiu a reunião a diretora do Setor de Educação Etienne Guérios, com a presença dos seguintes professores: Regina Cely de Campos, Elisa Maria Dalla-Bona, Maria Célia Barbosa Aires, Mônica Ribeiro da Silva, Adriane Knoclauch, Graciliano da Silva Dias, Karen Franklin, Elizabeth C. Ramos, Marta Pinheiro, Gelson João Tesser, José Vicente Miranda, Cristina F. Teixeira, Roberto Filizola, Andréia Ap. Marin, Claudia B. de Moura Abreu, Deise C. de Lima Picanço, Paulo Vinícius B. Silva, Sônia F. Schwendler, Maria Augusta Bolsanello, Américo Agostinho R. Walger, Marilene A. do Amaral Bertolini, Rosicler Goedert, Alcione Luis P. Carvalho, Claudia O. Bortoletto, Juliana G. M. de Almeida, Tania Stoltz, Sonia Guariza Miranda, Ana Lúcia Ratto, Tâmara Valente, Sonia Haracemiv, Tânia Braga Garcia, Kátia M. Kasper, Ana Maria P. Libilik, Marta Pinheiro, Nadia G. Gonçalves, Liane M. V. Barboza, Nilson Dinis, Odilon Nunes, Laura Ceretta Moreira, Verônica Branco, Suzete de Paula Bornatto, Maria de Fátima Q. Freitas, Paulo Ricardo Ross; estudantes: Eloise Medice Colontino, Luana Oliveira Freire Maia, Daniel Ikenaga e técnico-administrativo Orlando Cesar Devai. Após a abertura a Diretora do Setor de Educação passou a condução dos trabalhos à Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia (CRCCP). Exposição pela professora Valéria Lüders, coordenadora do Curso de Pedagogia e membro da CRCCP, quanto ao que se segue: **1) pressupostos da atuação da CRCCP:** trabalho coletivo no qual cada integrante da comunidade setorial se constitui autor/a no processo de reformulação curricular; representatividade da CRCCP em relação aos departamentos, coordenação do Curso de Pedagogia e estudantes; princípios democráticos na tomada de decisão; qualidade do processo, com vistas ao aprimoramento do trabalho pedagógico no Curso de Pedagogia e a uma formação profissional que responda ao compromisso da Universidade Pública com a sociedade que a mantém; **2) funções da CRCCP:** sistematização das deliberações coletivas, buscando os diálogos e consensos necessários à qualidade do processo de reformulação curricular; diante de impasses na conciliação de demandas, articulação democrática de decisões com base em deliberações e prioridades coletivamente definidas; **3) objetivos da presente reunião:** assegurar e qualificar a participação da comunidade setorial no processo de reformulação curricular; apresentar os consensos já sistematizados das deliberações dos departamentos e estudantes; esclarecer eventuais dúvidas; deliberar a respeito de impasses no processo de reformulação, tendo como referência a concepção de pedagogo já esboçada e a necessária integralização do curso; **4) proposta de encaminhamento e de pauta:** duração da reunião das 14 às 19h; exposição com duração de até 40 min, pela CRCCP, sobre o andamento do processo de reformulação curricular (com indicações, pelos participantes, de destaques a serem discutidos ao final da exposição); 2 horas para discussão dos destaques com prorrogação de 30 minutos (até 3 minutos por intervenção); 30 minutos para síntese e encaminhamentos finais; **5) integrantes anteriores da CRCCP:** Professores: Acácia Zeneida Kuenzer, Alcione Luis Pereira Carvalho, Cláudia B. Moura Abreu, Cristina Frutuoso Teixeira, Maria Auxiliadora Schmidt, Maria Madselva F. Feiges, Mônica Ribeiro da Silva, Marilene Amaral Bertolini, Sandra R. K. Guimarães, Sonia M. Guariza A. Miranda, Valéria Milena R. Ferreira, Verônica Branco; e os estudantes (conforme registros): Joana Piassi; Monalisa Dittrich e Tania Stoltz; **6) integrantes atuais da CRCCP:** do DTFE: Cleusa Valério Gabardo, Gelson J. Tesser, Tânia Stoltz; do DTPEN: Elisa M. Dalla Bona, Juliana Gisi Martins de Almeida, Nadia G. Gonçalves; do DEPLAE: Maria Célia B. Aires, Odilon Carlos Nunes, Regina C de Campos Hagemeyer; coordenadora do Curso de Pedagogia: Valéria Lüders; representação dos estudante: Daniel Ikenaga e Luana Maia; **7) circunstâncias que marcaram o processo desde 2002:** discussões dos pareceres e Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs); demora para aprovação da legislação; substituições de membros da Comissão; debates internos; **8) ações realizadas entre setembro/2003 e setembro/2005:** acompanhamento das discussões nacionais sobre as DCNs do Curso de Pedagogia; problematização do currículo existente: coleta e análise de dados junto a estudantes e professores, estudo do currículo e discussão de pesquisas sobre o currículo atual; elaboração de proposta preliminar (1ª versão, concluída em fevereiro/2006); **9) ações realizadas em Fevereiro/2006:** sistematização pela CRCCP das discussões realizadas até então e finalização da primeira versão da proposta curricular; **10) ações realizadas em março e abril /2006:** apresentação do esboço da proposta (1ª versão) pela CRCCP, aos departamentos e estudantes (13 a 17/3/06) e solicitação de análise e parecer; discussão da proposta no âmbito dos departamentos e entre os estudantes; encaminhamento de contribuições à CRCCP; **11) ações realizadas de maio a setembro/2006:** sistematização das contribuições dos professores (a CRCCP não recebeu, nesta etapa, contribuições dos estudantes); formulação de esboço da 2ª versão de proposta curricular contendo: concepção de pedagogo, matriz curricular e proposta de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); **12) ações realizadas de 22/09 a 15/10/2006:** encaminhamento e discussão da 2ª versão pelos departamentos e estudantes; redefinição do cronograma de trabalho da CRCCP; **13) ações realizadas entre 15/10 e 07/11/2006:** sistematização das novas contribuições geradas nas discussões departamentais e estudantis (apreciação e proposições do DTFE e DEPLAE; DTPEN remete discussões à Reunião Setorial; relato do presidente do Centro Acadêmico Anísio Teixeira (CAAT), Daniel Ikenaga, quanto às discussões entre os estudantes); elaboração da 3ª versão da proposta (concepção de pedagogo, matriz curricular e TCC). A professora Valéria Lüders passou a palavra à professora Regina Cely de Campos Hagemeyer, membro da CRCCP, que expôs o que se segue: **1) concepções presentes no debate nacional sobre a formação do pedagogo:** pedagogia centrada: na docência (licenciatura), na ciência da educação (especialistas/habilitações) e na reintegração das duas dimensões anteriores (docência e especialização); deliberações nacionais: oscilação entre racionalidade técnica e flexibilização; necessidade de responder à dinamicidade do mundo atual para a atuação de docentes e pedagogos em espaços diversos, atendendo a novas linguagens, diversidade, etc. **2) debate nacional das DCNs:** redução dos campos teórico e prático da pedagogia: curso normal superior (qualificação aligeirada de professores no nível superior); valorização da docência e dos avanços na formação do pedagogo; relação teoria/prática como mediação do trabalho pedagógico; assegurar a relação teoria/prática do trabalho pedagógico, abrangendo as dimensões da docência, da pesquisa e da organização e gestão. Esta posição tem sido reafirmada pelos departamentos no âmbito do processo de reformulação curricular; **3) concepção de pedagogo:** destaques dos posicionamentos das plenárias departamentais: DTFE: “... defendeu-se a concepção de pedagogo unitário no currículo.” (trecho de ata da plenária de 22/3/2006); DEPLAE “...sua formação far-se-á com base no princípio da indissociabilidade não hierárquica entre docência, organização e gestão de espaços escolares e não escolares, e, produção e difusão de conhecimento...” (trecho da ata da plenária de 18/05/2006); DTPEN “O curso de Pedagogia se propõe a formar um profissional tendo como pressuposto a concepção da ‘formação unitária’, isto é, um profissional referenciado pela não fragmentação do trabalho pedagógico, pautado essencialmente pela não dicotomização entre planejamento, avaliação e execução do trabalho pedagógico(...)”. (trecho do documento síntese da reunião departamental de 29/03/2006). A partir dessas contribuições e das discussões subseqüentes a CRCCP entende que há consenso quanto à concepção de pedagogo em termos da atualização do conceito de pedagogo unitário, presente no atual currículo, em vigência desde 1996; ampliação dos campos de atuação do pedagogo para espaços não-escolares em atendimento às demandas geradas pelas transformações atuais referentes à evolução da ciência, da tecnologia, do trabalho e das relações humano-sociais; o entendimento da ciência pedagógica como integradora de diferentes enfoques das demais ciências que estudam o fenômeno educativo e dão suporte à atuação qualificada do pedagogo.

Frente às inúmeras funções impostas aos educadores, cabe pensar a natureza da função pedagógica. A definição da atuação do pedagogo é retomada a partir da natureza histórica do trabalho pedagógico. O conceito de natureza, num sentido literal diz respeito ao que é próprio de um determinado fenômeno, nesse caso, o fenômeno educativo. A partir das posições consensuais nas discussões dos Departamentos, procurou-se retomar o conceito de educação como atividade que se dá na prática social e a Pedagogia como a ciência que estuda esse fenômeno. Essas posições apontam para a Pedagogia como ciência que tem o papel de integrar os diferentes enfoques das ciências aplicadas ao fenômeno educativo. Procura-se reter a reflexão problematizadora e unificadora da Pedagogia. As mudanças referentes ao trabalho na sociedade atual demandam cada vez maior domínio de categorias referentes ao trabalho intelectual, que por sua vez tem a prática como ponto de partida. As exigências do complexo contexto atual exigem a busca da inter, pluri e transdisciplinaridade na formação do pedagogo. **4) a formação do pedagogo requer o atendimento aos seguintes pressupostos:** a compreensão do papel histórico (social, político e cultural) do processo educativo; o entendimento do trabalho pedagógico em sua amplitude e complexidade; o domínio da ciência pedagógica; a indissociabilidade entre teoria e prática, no exercício de suas funções; a mediação do trabalho pedagógico no processo de aprendizagem nas suas várias dimensões: docência, organização e gestão de espaços escolares e não escolares, pesquisa, produção e difusão de conhecimentos; a indissociabilidade não hierárquica entre as dimensões consideradas e a construção de relações horizontais e coletivas nos âmbitos de atuação; o compromisso político com a efetivação do acesso aos bens culturais como direito de todos na conquista da dignidade humana; o desenvolvimento da competência teórica, didático-pedagógica e política; a compreensão e assimilação crítica das novas demandas sócio-culturais; a compreensão e assimilação crítica das novas linguagens e tecnologias da comunicação e da informação aplicadas aos processos pedagógicos. Observação: o termo compreensão tem sido utilizado por muitos autores, Moreira o utiliza para caracterizar as reflexões que demonstram visão histórica e social. Morin define compreensão como idéia de “visão do outro”, de alteridade. Fica também como possibilidade, a idéia de que as disciplinas possam ser discutidas a partir de campos de trabalho, como o campo dos fundamentos da pedagogia, das metodologias, das práticas, dos estudos culturais; **5) áreas de atuação do pedagogo:** qualificação para atuar como professor da educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos (EJA) e nos processos de formação para a docência; na gestão e organização do trabalho pedagógico; como pesquisador do campo educacional; na produção e divulgação de conhecimentos na área da Pedagogia. A professora Maria Célia Barbosa Aires, membro da CRRCP, expôs os seguintes pontos referentes ao histórico das discussões quanto a: **1) Educação Infantil (EI):** discussões departamentais, debate nacional e local das DCNs, participação em eventos de entidades (Forundir, Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos de Pedagogia das Universidades Públicas e Fórum Paranaense de Cursos de Pedagogia) acabaram por construir um consenso pela obrigatoriedade da oferta de EI e Anos Iniciais; na 2ª versão (set/06) fazem parte da proposta curricular a EI e Anos Iniciais, nos turnos matutino e noturno, proposição acatada pelo DEPLAE, DTFE e estudantes. O DTPEN reconhece o mérito da oferta, assinalando a falta de recursos humanos do Setor de Educação para a especificidade da EI; **2) curso em 5 anos:** DTFE: “... a plenária posicionou-se pelo aumento da duração do Curso, no período matutino e noturno, para 5 (cinco) anos”; DEPLAE: ausência de questionamentos na discussão da 2ª versão, que já incluía a proposição dos 5 anos; DTPEN: “Duração do curso: cinco anos para o diurno e o noturno”; estudantes: “... 200 dias letivos obrigatórios com 4 horas-aula diárias, perfazendo em 4 anos o total de 3200 horas” (documento do CAAT, de 17/10/06); **3)estágios:** educação infantil: obrigatoriamente no contra-turno, para o período noturno, sendo anunciado no edital do vestibular; anos iniciais: para o noturno, constar no edital do vestibular que o estágio deve ser realizado preferencialmente no contra-turno, nos anos iniciais do ensino básico, com opção do aluno para realizá-lo em EJA, no seu turno; **4)**

deliberações setoriais ainda a contemplar: ampliação da carga de optativas, ensino de LIBRAS, Orientação Acadêmica, diversidade, estágios do DTFE e oferta das disciplinas Metodologia de Ensino da Educação Infantil e Metodologia de Ensino de EJA, Introdução à Metodologia Científica, Introdução à Pedagogia, Fundamentos da Educação Infantil e/ou Estudos da Infância. Para dar início ao debate, a presidente da CRCCP, prof^a Valéria Lüders, solicitou que as professoras Elisa Maria Dalla-Bona e Maria Célia Barbosa Aires anotassem as contribuições dos participantes da Reunião Setorial, sendo estas as que se seguem: **1) quanto ao cronograma do processo de reformulação curricular:** sugestão de que seja cumprida a data indicativa do MEC (16/05/2007) sem abrir mão da qualidade do processo; quanto ao andamento das reformulações curriculares em outras IES, informou-se que a imensa maioria finalizará o seu processo até essa data; enfatizou-se que é preciso considerar o princípio da autonomia universitária e que os prazos estipulados não se tornem “camisa de força”; reforçou-se a dificuldade de cumprimento da data considerando os prazos de tramitação do processo de aprovação; ressaltou-se a importância de conseguir avanços significativos na reformulação e de aprofundar as discussões (inclusive no CEPE) em virtude das questões importantes a considerar nos desdobramentos das inovações introduzidas; sugeriu-se uma eventual negociação com o MEC para prorrogação da data, com histórico do andamento do processo; **2) quanto à concepção de pedagogo:** elogios à concepção de pedagogo; insuficiente na definição da formação do professor de 1º à 4º ano do ensino fundamental; críticas à concepção de pedagogo unitário que pela sua abrangência pode não favorecer o necessário aprofundamento das diferentes áreas de atuação; criação de um conjunto de disciplinas obrigatórias, nucleares em relação à formação do Pedagogo; **3) quanto aos pressupostos da formação do pedagogo:** entendimento de que as questões da inclusão e da alteridade estabelecem mudança radical na concepção de homem e de pedagogo; explicitação do entendimento das dimensões indissociáveis do trabalho pedagógico (docência, organização e gestão de espaços educativos, pesquisa: produção e difusão de conhecimentos); reforço à compreensão do compromisso político para com a justiça social e a necessidade de interferir na realidade educacional no sentido de viabilizá-lo; entendimento do aluno como sujeito do próprio processo formativo; **4) quanto às áreas de atuação do pedagogo:** fortalecer a formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares, na matriz curricular e nas ementas das disciplinas; necessidade de articulação com os movimentos sociais; previsão de estágios em espaços não escolares; **5) quanto à qualificação profissional do pedagogo:** indicação da necessidade de ampliação da demanda para a EJA; probabilidade de a EJA ser campo de trabalho, uma vez que os concursos não especificam o campo de atuação; necessidade de fortalecer a formação para a EJA; inserção da EJA na ementa de várias disciplinas; assegurar na matriz curricular e nas ementas, o disposto na concepção de pedagogo; **6) quanto à duração do Curso (5 anos):** defesa dos 200 dias letivos, observando o que diz a LDB; necessidade de inclusão de carga horária de atividades complementares; a opção pelo curso em 5 anos justifica-se pela questão da qualidade; observação do significado de dia letivo que inclui ensino, pesquisa e extensão; **7) quanto aos estágios:** paradoxo entre a ênfase na EJA e a falta de preparação para esta modalidade; **8) quanto ao TCC:** sugestão de encaminhamento do texto do TCC para rediscussão nos departamentos e deliberações em Reunião Setorial com pauta específica; **9) quanto à disciplina de ensino de LIBRAS:** necessidade de aprofundar o entendimento do decreto que obriga a criação da disciplina; dúvidas quanto à destinação de vaga para professor; sugestão de aproximação com as IES para definição coletiva da questão; sugestão da constituição de comissão para discutir o caráter pedagógico e operacional da disciplina; **10) quanto à Metodologia de Educação Infantil e de EJA:** possibilidade de serem incluídas no rol das metodologias e de serem interdepartamentais; preocupação do DTPEN quanto às suas condições para assumir a disciplina de EJA; **11) quanto à disciplina Organização e Gestão da EJA:** substituição da disciplina atualmente existente de Fundamentos de EJA a qual poderia ser oferecida como optativa; indicação da insuficiência da carga horária de 30 horas;

oferta como optativa em benefício de outras disciplinas que possam aprofundar a formação do professor de educação infantil e séries iniciais; esclarecimento de que a obrigatoriedade da disciplina se deve à concepção e pressupostos da formação do pedagogo; **12) quanto à disciplina Estudos da Infância:** criação de disciplina que contemple a expansão recente desta temática no campo da pesquisa educacional no Brasil; lotação na coordenação do Curso de Pedagogia; carga horária de 30 horas; **13) quanto à disciplina Fundamentos da Educação Infantil:** manutenção no DTFE, com 30 horas; **14) quanto à Orientação Acadêmica (OA):** defesa da OA como espaço importante para avaliação sistemática do curso e de acompanhamento do aluno; possibilidade de maior autonomia do aluno na condução do próprio curso; prevista em resolução do CEPE; prevista no atual currículo de Pedagogia, mas não implementada; sugestão de resgate de iniciativa da coordenação do curso na gestão de Ricardo Antunes de Sá; sugestão de indicação de professor orientador, por turma, com acerto de horário sistemático de atendimento (evitar espontaneísmo); sugestão de aprofundamento da questão, pela CRCCP, para propor uma configuração para a OA; **15) quanto à inclusão da questão da diversidade no currículo:** obrigatoriedade legal no sentido de qualificar o professor para análise das relações raciais no Brasil a ser tratada na educação básica; reivindicação histórica de movimentos sociais; contemplar a questão da diversidade nas ementas de diversas disciplinas; oferta de optativas; criação de disciplina obrigatória, tendo em vista a legislação; proposição de carga horária de 30 horas; **16) quanto à inclusão de estágios do DTFE:** em virtude do aumento da carga horária de estágio do DEPLAE e DTPEN, sugestão de retirar 30 horas de cada estágio para que as disciplinas de Fundamentos da Educação possam tratar de questões não abordadas nesses estágios; sugestão de que esta questão seja contemplada pela COE no texto de regulamentação de estágios (em andamento); **17) quanto às disciplinas de Fundamentos da Educação:** sugestão da não discrepância da carga horária entre as áreas de Fundamentos, com possibilidade de terem um mínimo de 120 horas e um ideal de 180 horas; **18) quanto à disciplina de Biologia da Educação:** carga horária de 120 horas; ênfase na importância do estudo da base biológica dos processos de aprendizagem; **19) quanto à disciplina História da Educação:** informação de que a redução da carga horária foi decisão isolada da área; necessidade de aprofundar a discussão dessa redução pelos professores e estudantes; **20) quanto à Educação Especial:** consideração da insuficiência da carga horária de 30 horas, dadas as demandas postas pelas atuais políticas de inclusão; sugestão de inclusão da disciplina antes dos estágios; **21) quanto à disciplina de Antropologia, Cultura e Educação:** necessidade de consulta ao departamento de Antropologia quanto à intenção de inclui-la como disciplina obrigatória; sugestão de inclusão dos conteúdos de Antropologia, no âmbito da Sociologia da Educação e conseqüente supressão da disciplina; **22) quanto à disciplina Educação Comparada:** sugestão de discussão da disciplina como optativa ou obrigatória; **23) quanto à disciplina Trabalho Pedagógico Não-Escolar:** sugestão de aumento da carga horária para 90 horas, incluindo prática pedagógica; inserção da disciplina no 3º ano; esclarecimento de que a obrigatoriedade da disciplina se deve à concepção e pressupostos da formação do pedagogo; **24) quanto à disciplina Avaliação Educacional:** preocupação com eventual sobreposição em relação à Didática; esclarecimento do enfoque e da abrangência da disciplina; **25) quanto à disciplina Educação e Trabalho:** inserção no 1º ano; oferta como optativa em benefício de outras disciplinas que possam aprofundar a formação do professor de educação infantil e anos iniciais; **26) quanto à disciplina Introdução à Pedagogia:** acrescentar 30 horas (total 60 horas) e sob responsabilidade do DEPLAE; **27) quanto à disciplina Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias:** articulação com a TV universitária; implementação, no Setor de Educação, de condições estruturais para sua oferta; ampliação do significado de “novas linguagens” e de “tecnologias”; revisão do nome da disciplina; **28) quanto às disciplinas de metodologias:** proposição de que as metodologias e os conteúdos específicos sejam tratados integradamente, tendo em vista a organização curricular da educação infantil e anos iniciais; sugestão de uma perspectiva interdisciplinar das metodologias para superar a fragmentação;

sugestão do nome das disciplinas: Conteúdo, Metodologia e Avaliação de....; carga horária diferenciada entre as áreas do conhecimento: 240hs – Língua Portuguesa, Alfabetização, Matemática e Ciências, 90 horas – Artes e Educação Física e 90 horas – História e Geografia; preocupação quanto ao caráter fragmentário desta proposta; crítica à concentração das metodologias na mesma série; distribuição no 3º e 4º ano; **29) quanto às disciplinas de Prática Pedagógica:** lotação na Comissão Orientadora de Estágio (COE) e possibilidade de supervisão por todos os professores do Setor; criação de disciplina de Estágio no Trabalho Pedagógico Não-Escolar; avaliação da concomitância das Práticas Pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais (conforme 3ª versão da proposta); justificativa da ampliação da carga horária do DEPLAE, em função do acréscimo de carga horária do estágio; **30) quanto às disciplinas Pesquisa Educacional e Introdução à Metodologia Científica:** questionamento e esclarecimentos sobre o estatuto próprio de cada uma; consulta aos professores do DTFE quanto ao interesse em ministrar a disciplina Introdução à Metodologia Científica; ênfase na perspectiva da pesquisa estendida a todas as disciplinas do currículo, dando condições ao aluno de buscar o conhecimento, sem pretender ensinar-lhe tudo; **31) quanto às disciplinas teóricas:** carga horária de, no máximo, 90 horas; **32) quanto às disciplinas optativas:** articulação com outros Setores/departamentos da UFPR para oferta de disciplinas; defesa da flexibilização curricular; análise da carga horária de disciplinas obrigatórias, considerando, também, a necessidade de ampliação da oferta de disciplinas optativas; valorização das disciplinas optativas como importantes componentes curriculares para o enriquecimento da formação e constituição da autonomia do estudante; **33) quanto aos trabalhos da CRCCP:** ampliar a discussão da matriz curricular com as áreas de conhecimento e não só com os departamentos; **34) quanto a observações gerais:** que na continuidade das discussões nos departamentos considere-se o seguinte: partir da concepção de pedagogo, que é questão anterior à discussão de carga horária; necessidade de superação dos entraves políticos internos, no interesse da qualidade do curso de Pedagogia; superação das disputas por carga horária entre os departamentos em benefício de um currículo mais flexível e propício à autonomia do aluno; busca de equilíbrio da carga horária entre os departamentos; definição coletiva do que é essencial e fundamental no sentido de reduzir a carga horária e/ou o número de disciplinas obrigatórias; conclusão das ementas de todas as disciplinas, com justificativas, antes da próxima Reunião Setorial; prosseguimento dos trabalhos da reformulação curricular na perspectiva dos avanços conquistados nesta Reunião Setorial. Ao final, deliberou-se pelo encaminhamento da síntese desta Reunião Aberta do Conselho Setorial aos departamentos que deverão remeter as suas deliberações à CRCCP. Não havendo nada mais a registrar, as professoras relatoras Elisa Maria Dalla-Bona e Maria Célia Barbosa Aires lavraram a presente ata que depois de aprovada será assinada por todos os presentes.

Anexo III

Ata da Reunião de conclusão dos trabalhos da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, realizada em 13 de junho de 2007.

Aos 13 dias do mês de junho de 2007, às 8 horas e quarenta e três minutos, no anfiteatro 400 do Edifício D. Pedro I, situado à Rua General Carneiro, 460, reuniram-se professores e alunos do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a presidência da Diretora do Setor de Professora Ettiène Guérios, que fez a abertura dos trabalhos agradecendo a dedicação e eficiente da comissão na condução dos trabalhos e dos demais professores que se envolveram e participaram do processo. A palavra foi passada à coordenadora do curso e membro da comissão de reformulação do currículo, professora Valéria Lüders que assumiu a direção dos trabalhos. Pauta: 1. Duração prevista: 08h30minh – 12h00minh. 2. Apresentação do trabalho da comissão. Pressupostos e funções da Comissão. 3. Encaminhamento dos temas com os destaques encaminhados pelas plenárias departamentais, discussões e deliberações sobre os documentos finais da reformulação. 4. Encerramento. De início a Professora Cleusa pediu um espaço para parabenizando o Setor de Educação pela conclusão do trabalho árduo de reformulação do currículo, um trabalho coletivo de alguns anos já e que, finalmente, chegou ao fim. Em seguida, a Professora Valéria apresentou os slides sobre os pressupostos; funções da CRCCP; objetivos da reunião; documentos enviados para análise e demais informe. A Prof^a. Regina apresentou e comentou os slides sobre a concepção de pedagogo, apontando que este é um dos elementos principais do trabalho da comissão por indicar o caminho que será trilhado com o novo currículo. Para a construção desta concepção partiu-se da proposta de 1996 de pedagogo unitário, bastante avançada para a época, por superar a fragmentação das habilitações, comuns a maioria dos cursos de pedagogia no Brasil. (apresentou slide de 1 a 11). Informou, ainda, que uma cópia do texto completo da Concepção de Pedagogo e que fundamenta o novo currículo está disponível na pasta do CAAT. Uma aluna do primeiro ano, interessada em ter acesso às disciplinas e mudanças do novo currículo, perguntou se isto seria possível. A questão foi esclarecida pelas professoras Nádia e Valéria; “os alunos que entraram no currículo atual, terminarão seus cursos com este currículo, o novo será implementado em 2009”. A prof^a. Sonia esclareceu também que os alunos podem voltar e complementar suas formações com outras disciplinas depois de formados. Foram levantados os destaques das plenárias com relação aos documentos enviados pela CRCCP com apreciação e encaminhamentos pontuais. A prof^a. Maria Augusta pediu revisão da redação do texto p. 19 “... apoio ao trabalho do professor” para que não fique restrito o trabalho escolar, sugestão aceita e correção feita. Em seguida a prof^a. Nádia apresentou e comentou a matriz curricular, apontando os destaques. Foi deliberado sobre a disciplina de EJA (Educação de jovens e adultos) que passou a ser obrigatória, semestral e introduzida no segundo ano. Depois de longa deliberação sobre a mudança de algumas disciplinas do currículo, fixou decidido que: Fundamentos da Educação especial – 60 h vai para o 1º ano; Optativas do 1º ano vão para o 5º ano; a disciplina de LIBRAS vai para o 3º ano e Avaliação vai para o 4º ano. Sobre a carga horária do TCC, depois de deliberação se decidiu que ficará somente no 5º ano. Decidiu-se ainda que a disciplina Pesquisa Educacional permaneça no 1º Ano; Educação e Trabalho no 1º ano com 60 hr; Optativas no 4º ano com 120 hr; e Optativas no 5º ano com 120 hr. Sobre a divisão da carga horário nos dois semestres foram feitas as modificações necessárias de modo a que os semestres ficassem com 300 h cada um. Foi levantada a preocupação dos Profs. Ângelo, Paulo e Odilon com relação às optativas de outros Setores e Departamentos da Universidade. Sugeriu-se abrir um espaço para que sejam acolhidas as demandas dos alunos e departamentos com relação a este assunto. Prof^a. Mônica sugeriu que seja solicitado ao Departamento de Estatística a criação de uma disciplina de Estatística Aplicada à Educação para ser ofertada ao setor. A prof^a. Nádia apontou que ainda existiam muitos assuntos a serem tratados e o teto estabelecido estava chegando, ficou então decidido que a reunião continuaria

na quinta-feira, dia 14/06 às 19h00min no mesmo local (anfiteatro 400, edifício D. Pedro I). Foi iniciada a discussão sobre a disciplina Estudos da Infância. A prof^a. Gisele disse não saber por que Estudos da Infância não entrou na grade curricular e propôs que ela fosse incluída como obrigatória e ficasse na coordenação. A prof^a. Elisabeth esclareceu que a discussão sobre esta disciplina já havia sido feita na primeira nas primeiras reuniões da reforma curricular no ano de 2006, e que na ocasião o DTFE não concordou com a proposta de substituir a disciplina Fundamentos da Educação Infantil por Estudos da Infância. São disciplinas diferentes, as duas têm estatuto próprio e são importantes para a formação do pedagogo. O DTFE propôs manter Fundamentos da Educação Infantil com 30h ao invés das 60h proposta para que o DEPLAE ofertasse Estudos da Infância. O assunto não voltou mais para a discussão, pelo menos no DTFE, e Fundamentos da Educação Infantil ficou com 30h. As discussões se prolongaram e quatro propostas foram colocadas: 1. Tirar a disciplina Trabalho pedagógico não-escolar e incluir Estudos da Infância no lugar para que a formação em educação infantil fosse priorizada no curso. 2. Manter a disciplina Trabalho pedagógico não-escolar, mas com 60h e dar 30h para Estudos da Infância. 3. Manter a disciplina Trabalho pedagógico não-escolar como está e tirar 30h de Tópicos de Psicologia. 4. Deixar Estudos da Infância como está (optativa). O professor Paulo retirou sua proposta (Tirar a disciplina Trabalho pedagógico não-escolar e incluir Estudos da Infância no lugar). Depois dos argumentos em defesa das diferentes propostas foi colocado em votação: Favoráveis a EI optativa – 10 votos; Favoráveis a EI obrigatória 10 votos. Em função do empate e do avançado da hora foi concedida duas defesas para cada proposta e nova votação. Foi aprovado com 12 votos a EI como disciplina obrigatória tirando-se 30h das optativas. Foi encerrada a reunião.

Ata da 2ª reunião de conclusão dos trabalhos da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso Pedagogia, realizada em 14 de junho de 2007.

Aos 14 dias do mês de junho de 2007, às 19h15 e quinze minutos, no anfiteatro 400 do Edifício D. Pedro I, situado à Rua General Carneiro, 460, reuniram-se professores e alunos do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a presidência da vice-diretora do Setor de Professora Clara Mindal, que fez a abertura dos trabalhos agradecendo a presença e o trabalho da comissão na condução dos trabalhos. A palavra foi passada à prof^a. Nádia membro da comissão de reformulação do currículo, que assumiu a direção e continuidade dos trabalhos. Pauta: 1. Duração prevista: 19h – 22h. 2. Encaminhamento dos destaques enviados pelas plenárias deliberações sobre os documentos finais da reformulação. 3. Encerramento. Como novos alunos estavam presentes a prof^a. Regina apresentou e comentou novamente os slides sobre a concepção de pedagogo, destacando que este é um dos elementos principais do trabalho da comissão por indicar o caminho que será trilhado com o novo currículo. Informou que uma cópia do texto completo da Concepção de Pedagogo está disponível no xérox. A prof^a. Nádia reapresentou e comentou a matriz curricular, apontando os destaques e as mudanças realizadas na reunião anterior. Retomou rapidamente a discussão final da reunião anterior referente à votação que culminou com a decisão de acrescentar a disciplina Estudos da Infância como disciplina obrigatória no novo currículo. Em seguida foram escritas no quadro as três propostas tiradas no dia anterior sobre o destino da disciplina Estudos da Infância: 1) tirar 30h de Tópicos de Psicologia e passar para EI. 2) Manter Trabalho pedagógico não-escolar com 60h e dar 30h para EI. 3) Tirar 30h das optativas para Estudos da Infância. Uma 4ª proposta foi apresentada, 4) Deixar Estudos da Infância como disciplina espelho nos três departamentos retirando 30h das optativas. Depois das discussões e defesas das diferentes propostas elas foram colocadas em votação. Por maioria de votos venceu a proposta: Tirar 30h das optativas. Se disciplina espelho ou de responsabilidade do DEPLAE ficou para ser decidido depois. Segundo proposta da prof^a. Nádia decidiu-se pelo envio do arquivo com as ementas e destaques sugeridos pelo DEPLAE para os departamentos e que eles decidam se acatam ou não as sugestões, entendendo-se que cada departamento é soberano

na proposição das ementas das suas disciplinas. Iniciou-se então a apresentação dos destaques sobre o TCC. Os destaques foram apresentados com apreciação da plenária, nesta reunião até o artigo 4º. Os destaques aprovados até aqui foram substituídos de imediato no texto final do TCC, dentre eles: - atribuição de carga horária de 12h para coordenador e vice-coordenador do TCC; mandato de 1 ano podendo ser renovado; escolha do coordenador e vice pelas plenárias dos departamentos e confirmada pelo colegiado do curso. Os trabalhos foram encerrados com a proposta de dar continuidade à reunião na segunda-feira, dia 18/06, às 8h30 no mesmo local (anfiteatro 400).

Ata da 3ª reunião de conclusão dos trabalhos da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, realizada em 18 de junho de 2007.

Aos 18 dias do mês de junho de 2007, às 8 horas e quarenta e três minutos, no anfiteatro 400 do Edifício D. Pedro I, situado à Rua General Carneiro, 460, reuniram-se professores e alunos do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. A professora Valéria Lüders, membro da comissão de reformulação do currículo assumiu a direção dos trabalhos. Pauta: 1. Encaminhamento dos destaques do texto sobre Orientação acadêmica. 2. Discussão e deliberação dos destaques encaminhados pelas plenárias departamentais referente ao TCC. 3. Encerramento.

Os trabalhos foram iniciados com as informações da profª. Valéria sobre a disciplina de Sociologia do DECISO: o departamento de sociologia não vai ofertar disciplina de 30h, a disciplina solicitada a este departamento só poderá ser de 60h. Após discussões sobre o assunto ficou decidido que o DTFE decida o que fazer, em caráter de urgência, já que a disciplina pertence ao seu departamento. Em seguida passou-se a discussão do texto sobre Orientação Acadêmica. Foi sugerido e acatado que se fizessem apenas as alterações mais importantes ficando para outras alterações depois das orientações do CEPE. Foram acrescentadas ao texto, apenas as sugestões da Profª. Regina Celi e da profª. Cleusa Gabardo: nos objetivos gerais incluir “o aluno como sujeito do processo ...” e a importância da Orientação acadêmica para “a avaliação institucional”. A seguir, os destaques encaminhados para o TCC foram apreciados e discutidos um a um. Para otimização do tempo as alterações aprovadas foram feitas de imediata no texto e constam, portanto, do texto final do documento. Foi sugerido que a comissão faça uma leitura geral para conferir as alterações sugeridas, observando artigos, parágrafos e alíneas e se estão de acordo com as alterações pontuais definidas na reunião como, por exemplo: a substituição de avaliação por pareceristas e não por Banca examinadora; da possibilidade de trabalho individual, em duplo ou trio na elaboração do TCC. Encerrada a pauta e nada mais havendo a tratar, a comissão agradeceu a presença de todos e declarou encerrada a reunião.

Anexo IV – Instrumentos utilizados pela CRCCP para coleta de dados junto a professores e alunos do Curso

Universidade Federal do Paraná
Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Novo Currículo de Pedagogia

INVENTÁRIO DESTINADO A ALUNOS E ALUNAS DE PRIMEIRO E SEGUNDO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA

APRESENTAÇÃO:

Este instrumento destina-se ao trabalho da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Curso de Pedagogia da UFPR, visando apresentar encaminhamentos e alternativas que possibilitem o aperfeiçoamento do curso e, em consequência, contribuam para qualificar cada vez melhor o pedagogo.

É fundamental que todos os alunos participem desse processo avaliativo como sujeitos co-produtores do Curso de Pedagogia/ da sua própria formação. O exercício de reflexão coletiva é um instrumento forte na conquista da escola pública de qualidade e competentemente democrática. Precisamos construir/consolidar o coletivo.

Contamos com a objetividade e compromisso de cada ALUNO e ALUNA na construção do processo de AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.

PRIMEIRA PARTE: QUESTÕES INVESTIGATIVAS

A. Quais foram as suas principais razões ao escolher o Curso de Pedagogia?
(enumere-as por ordem de importância)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

B. Na sua visão, qual o papel e função do pedagogo?

C. Considerando a perspectiva adotada por você, no item anterior, quais são as principais atribuições de um pedagogo na escola pública?

D. Você percebe diferenças significativas entre o trabalho do pedagogo na escola pública e na escola privada? Justifique.

E. Você conhece o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPR? Como entrou em contato com ele?

F. De uma maneira geral, quais são os objetivos do Currículo de Pedagogia da UFPR? (Use uma linguagem bem pessoal).

OBSERVAÇÃO: APÓS RESPONDER A PRIMEIRA PARTE DESTA I
INSTRUMENTO, SOLICITE A SEGUNDA PARTE.

SEGUNDA PARTE: ANÁLISE DOS OBJETIVOS DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA (para responder as questões solicitadas)

A. OBJETIVOS:

- *Superação da fragmentação das habilitações, caracterizando o Pedagogo enquanto profissional necessário na organização escolar.*

- *Fortalecimento da formação do Professor nas áreas da Educação Infantil, da Educação Fundamental e das disciplinas pedagógicas de Magistério, abrangendo, enquanto temáticas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.*

- *Ênfase nas metodologias das diferentes áreas do conhecimento, constituindo e fortalecendo a formação do professor.*

- *Concretização da função pesquisa no Currículo e a definição de linhas de pesquisa pelos Departamentos, em articulação com o Mestrado e o Setor de Educação.*

- *Articulação com os demais níveis de formação (Magistério/Estudos Adicionais/Pós-Graduação/Especialização e Mestrado).*

- *Possibilitar ao aluno maior autonomia na sua formação acadêmica, a partir do desenvolvimento de um currículo básico.*

- *Constituir/fortalecer uma sólida fundamentação teórica integrada à formação técnico-pedagógica, com bases histórica, filosófica, científica (superação teoria/prática)*

- *Assumir a extensão como mecanismo de atualização e integração do Currículo, com a educação escolar e não-escolar.*

B. QUESTÕES:

1. Que ações têm sido desenvolvidas nesta Universidade (no Curso de Pedagogia, no Setor de Educação. Entre outros) no sentido de concretizar os objetivos do Currículo de Pedagogia?
2. Se achar necessário, destaque as disciplinas que têm desenvolvido pro - postas de trabalho na direção dos objetivos do curso. (Justifique)
3. Quanto aos horários e turnos de funcionamento do Curso de Pedagogia, você tem alguma sugestão a apresentar? (Explique a razão)

Universidade Federal do Paraná
Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Novo Currículo de Pedagogia

INVENTÁRIO DESTINADO A ALUNOS E ALUNAS DE
TERCEIRO E QUARTO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA

APRESENTAÇÃO:

Este instrumento destina-se ao trabalho da Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Curso de Pedagogia da UFPR, visando apresentar encaminhamentos e alternativas que possibilitem o aperfeiçoamento do curso e, em consequência, contribuam para qualificar cada vez melhor o pedagogo.

É fundamental que todos os alunos participem desse processo avaliativo como sujeitos co-produtores do Curso de Pedagogia/ da sua própria formação. O exercício de reflexão coletiva é um instrumento forte na conquista da escola pública de qualidade e competentemente democrática. Precisamos construir/consolidar o coletivo.

Contamos com a objetividade e compromisso de cada ALUNO e ALUNA na construção do processo de AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPR.

PARTE I - Responda (individualmente) as seguintes questões:

A. Quais as razões que o(a) levaram a escolher o curso de Pedagogia?
(Enumere-as em ordem de importância)

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

B. Na sua visão, qual o papel e função do pedagogo?

C. Considerando a perspectiva adotada por você, no item anterior, quais são as principais atribuições de um pedagogo na escola pública?

D. Você conhece a proposta do novo Currículo de Pedagogia da UFPR?
Como entrou em contato com ela?

E. O que você compreendeu dessa proposta? Que objetivos ela pretende alcançar?

PARTE II - Realizar (em grupos) o que se pede a seguir:

A. Elaboração de uma síntese das respostas individuais às questões da primeira parte.

B. Análise dos objetivos do Novo Currículo de pedagogia da UFPR .

OBJETIVOS:

- *Superação da fragmentação das habilitações, caracterizando o Pedagogo enquanto profissional necessário na organização escolar.*

- *Fortalecimento da formação do Professor nas áreas da Educação Infantil, da Educação Fundamental e das disciplinas pedagógicas de Magistério, abrigando, enquanto temáticas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.*

- *Ênfase nas metodologias das diferentes áreas do conhecimento, constituindo e fortalecendo a formação do professor.*

- *Concretização da função pesquisa no Currículo e a definição de linhas de pesquisa pelos Departamentos, em articulação com o Mestrado e o Setor de Educação.*

- *Articulação com os demais níveis de formação (Magistério/Estudos Adicionais/Pós-Graduação/Especialização e Mestrado).*

- *Possibilitar ao aluno maior autonomia na sua formação acadêmica, a partir do desenvolvimento de um currículo básico.*

- *Constituir/fortalecer uma sólida fundamentação teórica integrada à formação técnico-pedagógica, com bases histórica, filosófica, científica (superação teoria/prática)*

- *Assumir a extensão como mecanismo de atualização e integração do Currículo, com a educação escolar e não-escolar.*

C. Discussão das questões seguintes e registro das conclusões do grupo.

a) Vocês têm percebido nas disciplinas cursadas e em curso, a perspectiva da formação do pedagogo contemplada no novo currículo? (Justifiquem)

b) Destaquem pontos das propostas de trabalho da(s) disciplina(s) que mais tem (têm) contribuído no sentido da formação do Pedagogo Unitário.

OBSERVAÇÃO: *Em caso de discordância, garante-se o posicionamento individual no espaço abaixo.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PEDAGOGIA – SETOR DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
3º e 4º ANO – 2004

Prezados alunos(as) do Curso de Pedagogia. Com o fim de subsidiar a Comissão de Reformulação do Curso, solicitamos que leiam e respondam atentamente às questões abaixo.

01. Descreva o que é o profissional pedagogo.
02. Que relação você faz entre as disciplinas de fundamentação teórica básica e a formação específica do professor e do pedagogo? Exemplifique com base nas disciplinas cursadas durante todo o curso.
03. Que relações você faz entre a formação docente do 3º ano e a formação do pedagogo? (questão específica para alunos do 4º ano)
04. Que avaliação você faz da formação docente? (Metodologias do Ensino, Práticas Pedagógicas, articulação entre teoria e prática, etc...)
05. Que avaliação você faz da formação do pedagogo, em especial com relação à articulação entre as disciplinas e o estágio?
06. Que avaliação você faz das disciplinas:

Prática Pedagógica A

() Excelente () Bom () Regular () Ruim

Justifique sua resposta:

Prática Pedagógica B

() Excelente () Bom () Regular () Ruim

Justifique sua resposta:

Prática Pedagógica C

() Excelente () Bom () Regular () Ruim

Justifique sua resposta:

Prática Pedagógica D

() Excelente () Bom () Regular () Ruim

Justifique sua resposta:

07. As disciplinas de Prática Pedagógica se articulam com as demais disciplinas?

() SIM () NÃO

Justifique:

Instrumento para coleta de dados junto aos estudantes

PROJETO DE ESTUDO: A Formação do Pedagogo na UFPR: A contribuição de cada disciplina em relação à concepção de pedagogo do atual currículo

Prezado/a estudante,

Solicitamos que escreva um pequeno texto contendo sua apreciação acerca da contribuição específica da disciplina _____ para a sua formação acadêmica, considerando a concepção de pedagogo transcrita a seguir e contida na atual proposta curricular para o Curso de Pedagogia que você está prestes a concluir.

“A proposta curricular concebe o pedagogo enquanto profissional da educação que conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade, como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, no bojo de uma sociedade perpassada por novos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais.”

Instrumento para coleta de dados junto aos professores/as:

PROJETO DE ESTUDO: A Formação do Pedagogo na UFPR: A contribuição de cada disciplina em relação à concepção de pedagogo do atual currículo

Prezado/a Professor/a,

No sentido de obter sua inestimável contribuição para estudo que está sendo desenvolvido na disciplina de Medidas Educacionais e Avaliação Escolar, solicitamos que escreva um pequeno texto contendo sua apreciação acerca da contribuição específica da disciplina _____, conforme desenvolvida sob sua responsabilidade, para a formação acadêmica de suas/seus alunas/os, considerando a concepção de pedagogo transcrita a seguir e contida na atual proposta curricular para o Curso de Pedagogia.

“A proposta curricular concebe o pedagogo enquanto profissional da educação, que conhece e reconhece o espaço escolar em sua totalidade, como articulador e organizador do processo político-pedagógico escolar, no bojo de uma sociedade perpassada por novos paradigmas políticos, econômicos, sociais e culturais.”

Instrumento de orientação para análise dos dados coletados - alunos/as e Professores/as

Retirar dos questionários:

Contribuições específicas (conhecimentos, atitudes, habilidades, posturas...) para a formação do pedagogo (rever concepção);

Aspectos que favoreceram essa contribuição;

Limites para que se efetivassem maiores contribuições;

Observações:

Nota: Caso alguma informação se repita, selecionar a que está expressa com mais clareza e quantificar as repetições.

Anexo V - PERFIL DO ALUNO DO CURSO DE PEDAGOGIA APROVADO NO PROCESSO SELETIVO DE 2007

Neste tópico analisamos os dados levantados pelo Núcleo de Concursos da Universidade Federal do Paraná, relativos ao Questionário Socioeducacional por curso, Processo seletivo 2006/2007. Trazemos os dados mais relevantes indicados nas respostas a este questionário, respondido quando da inscrição do candidato no processo seletivo de 2007.

Os cento e setenta alunos aprovados em 2007 para o Curso de Pedagogia dividem-se em 70 no período matutino e 100 no período noturno. A maioria é de raça branca. No noturno, 79% de raça branca, 16% parda, 2% preta, 2% amarela e 1% indígena. No matutino, 77,14% de raça branca, 17,14% parda e 4,29% preta. Em um país marcado pela miscigenação, a expressiva maioria branca nos confronta ainda com o problema da desigualdade de oportunidades. Este é também um dos maiores problemas da sociedade atual apontado pelos aprovados no noturno: 46% indicam a desigualdade social e o desemprego, 31% a desestruturação familiar e a perda de valores morais e 11% a violência urbana. No matutino, 35,71% indicam a desigualdade social e o desemprego, 31,43% a desestrutura familiar e a perda de valores morais e 15,71% a violência urbana.

Em ambos os turnos há uma predominância do sexo feminino, mais acentuada no matutino, onde encontramos 95,71% do sexo feminino e somente 4,29% do sexo masculino. Já no noturno, observam-se 87% do sexo feminino e um aumento para 13% do sexo masculino. Embora a inserção do sexo masculino no Curso de Pedagogia seja crescente em relação a anos anteriores ainda é excessivamente tímida, o que nos remete a uma cultura que ainda entende a Pedagogia como dizendo respeito às mulheres.

A idade dos aprovados no ano de 2007 para o curso de Pedagogia concentra-se na faixa superior a 23 anos, sendo 63% com esta faixa etária no noturno e 38,57% no matutino. No matutino há maior incidência de alunos jovens: 22,86% com 18 anos e 18,57% com 19 anos. Este dado concorda com o ano de conclusão do ensino médio. A maioria dos alunos do matutino concluiu o ensino médio recentemente: 22,86% em 2005, 31,43% em 2006 e somente 20% antes de 1996. Já entre os alunos do noturno há uma maior diversidade no ano de conclusão do ensino médio. Somente 14% concluiu o ensino médio em 2006, 12% em 2000, 10% em 2001, 13% em 1999 e 13% antes de 1996. Sendo alunos mais jovens no matutino, 38,57% participou pela primeira vez de um vestibular e 40% é o segundo ano que presta o vestibular, contra 17,14% no terceiro ano de tentativa e 4,29% no quarto ano de tentativa. No noturno, encontramos como aprovados 23% de alunos que participaram pela primeira vez de um vestibular na UFPR, 38% no segundo ano de tentativa e 29% no terceiro ano de tentativa. Podemos entender assim os dados que apontam os alunos do noturno como tendo maior contato com outros cursos superiores: 16% já iniciaram e concluíram outro curso superior, 14% estão cursando outro curso superior, 23% iniciaram, mas não concluíram outro curso superior. Somente 47% dos alunos do noturno não iniciaram até 2007 outro curso superior. Por outro lado, no matutino, 70% não iniciaram outro curso superior até esta data, 7,14% iniciaram e já concluíram outro curso superior e 21,43% já iniciaram outro curso superior, mas não o concluíram.

Quanto ao estado civil, os aprovados no curso de Pedagogia em 2007 são predominantemente solteiros: 76% no noturno e 65,71% no matutino. O número maior de casados encontra-se no matutino, 31,43%, contra 19% no noturno. A grande maioria, tanto no noturno (78%) quanto no diurno (75,71%), nasceu no Paraná, sendo que o restante é predominantemente oriundo de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Dos aprovados, a maioria reside em Curitiba: 82% do noturno e 68,57% do matutino. Os demais residem na Região Metropolitana (14% do noturno e 22,86% do matutino), 4,29% dos alunos do matutino residem no interior do Paraná, o que nos aponta a distância que estes alunos têm de percorrer para frequentar o curso. Correlacionando este dado com o que investiga se durante o curso o aluno terá de trabalhar, veremos que 52% dos alunos do noturno expressam

que terão de trabalhar em tempo integral desde o primeiro ano, 29% em tempo parcial desde o primeiro ano e 12% não sabem. Já quanto aos alunos do matutino, 11,43% indica que terá de trabalhar desde o primeiro ano em tempo integral, 42,86% terá de trabalhar em tempo parcial desde o primeiro ano, 27,14% não sabe e só 11,43% não terá de trabalhar durante o curso. Observa-se, assim, que são alunos que necessitam exercer atividade remunerada durante o curso, sendo que uma boa parcela destes alunos reside na Região Metropolitana de Curitiba. O fato de necessariamente ter de se inserir no mercado de trabalho é coerente com o dado apontado na renda mensal da família. No noturno, 23% ganham entre R\$501,00 a R\$1000,00, 20% de R\$1001,00 a R\$1500,00, 18% de R\$2001,00 a R\$3000,00 e 17% de R\$1501,00 a R\$2000,00. Só 5% acima de R\$ 5001,00. No matutino, a renda mensal da família é muito similar à do noturno: 22,86% de R\$ 501,00 a R\$1000,00, 22,86% de R\$1001,00 a R\$1500,00, 12,86% de R\$2001,00 a R\$3000,00, 17,14% de R\$1501,00 a R\$2000,00 e 11,43% acima de R\$ 5001,00. Trata-se de população predominantemente de nível sócio-econômico baixo ou médio baixo, sobretudo se verificamos que 40% do matutino e do noturno indicam quatro membros da família sendo sustentados com esta renda familiar. Ainda no noturno, 21% assinala cinco pessoas sendo sustentadas com esta renda familiar, 14% três pessoas, 12% duas pessoas e 9% seis ou mais pessoas. Já no matutino, ainda 20% assinala três pessoas sendo sustentadas por esta renda familiar, 15,71% cinco pessoas, 12,86% duas pessoas e 10% seis ou mais pessoas.

Outro dado interessante, é o do número de pessoas que contribui para o orçamento familiar. No noturno, 52% assinala duas pessoas, 27% uma pessoa e 13% três pessoas. No matutino, 42,86% duas pessoas, 37,14% uma pessoa e 10% três pessoas. A maioria dos alunos aprovados em 2007 está inserida no mercado de trabalho já há algum tempo. Quando perguntados sobre quando começaram a exercer atividade remunerada, no noturno expressam: 37% após os dezoito anos, 31% entre 16 e 18 anos 15% entre 14 e 16 anos e só 14% nunca trabalhou. No matutino, 30% começou a trabalhar entre 16 e 18 anos, 20% após os 18 anos, 11,43% entre os 14 e 16 anos e 34,29% nunca trabalhou.

Embora a maioria já exerça atividade remunerada, 54% dos alunos do noturno moram com os pais em casa quitada ou financiada, 17% em casa própria, quitada ou financiada e 13% em casa alugada, paga pelo aluno. No matutino, 51,43% moram com os pais em casa quitada ou financiada, 18% mora em casa própria quitada ou financiada e 12,86% mora em casa alugada paga pelo aluno. Quanto às ocupações do pai e da mãe do aluno aprovado, observa-se uma grande parcela voltada à informalidade. Como dados que se destacam quanto à ocupação do pai dos alunos do noturno verificamos 27% empregados de empresas, 13% funcionários públicos, 32% em outras ocupações, 9% sócios ou proprietários de empresas e 5% têm trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e ou familiares. No matutino, 25,71% dos pais são empregados de empresas, 19,29% funcionários públicos, 31,43% outras ocupações, 8,57% são sócios ou proprietários de empresas e 10% têm trabalho remunerado por conta própria, com auxílio de parentes e ou familiares. Quanto à mãe dos alunos aprovados no noturno, 30% trabalha em casa ou não têm atividade remunerada, 18% não trabalha, 12% é funcionária pública, 10% empregada de empresa, 22% têm outras ocupações, 10% é empregada de empresa e 3% é sócia ou proprietária de empresa. No matutino a situação é similar, com pequenas mudanças: 22,86% trabalha em casa ou não tem atividade remunerada, 18,57% não trabalha, 17,14% é funcionária pública, 17,14% têm outras ocupações, 7,14% é empregada de empresa, 8,57% é sócia ou proprietária de empresa e 7,14% têm trabalho remunerado por conta própria com auxílio de parentes e ou familiares.

O grau de instrução dos pais dos alunos aprovados apresenta-se como relativamente baixo e heterogêneo, concentrando-se no fundamental incompleto e no médio completo. O pai apresenta, em geral, grau de instrução pouco superior ao da mãe. Em relação ao pai dos alunos aprovados no noturno: 28% com médio completo, 23% com fundamental incompleto, 15% com superior completo, 9% com ensino médio incompleto, 8% com ensino fundamental incompleto, 6% com superior incompleto, 3% sem escolaridade e 8% não soube informar. No

matutino: 32,86% com médio completo, 21,43% com fundamental incompleto, 14,29% com superior completo, 10% com superior incompleto, 8,57% com ensino fundamental completo, 7,14% com ensino médio incompleto, 4,29% sem escolaridade e 1,43 não soube informar. Quanto à mãe dos alunos aprovados no noturno, observa-se: 27% com médio completo, 25% com fundamental incompleto, 19% com superior completo, 9% com ensino médio incompleto, 8% com fundamental completo, 6% sem escolaridade, 3% com superior incompleto e 3% não soube informar. O grau de instrução da mãe dos alunos aprovados no matutino configura-se como um pouco melhor do que o do noturno e da seguinte forma: 27,14% superior completo, 21,43% com médio completo, 24,29% com fundamental incompleto, 8,57% com fundamental completo, 7,14% com superior incompleto, 5,71% com médio incompleto, 4,29% sem escolaridade e 1,43% não soube informar.

Outro dado relativo à situação sócio-econômica dos alunos aprovados relaciona-se ao lugar onde fez seus estudos de Ensino fundamental e de Ensino Médio. Tanto no noturno como no diurno a ênfase recai no ensino público, embora no noturno mais visivelmente. No noturno: 49% em escola pública, 26% a maior parte em escola pública, 13% integralmente em escola particular e 12% a maior parte em escola particular. Já no matutino: 40% integralmente em escola pública, 24,29% a maior parte em escola pública, 21,43% integralmente em escola particular e 14,29% a maior parte em escola particular. Observa-se, também, que os alunos do matutino tiveram uma formação mais voltada para o ingresso no ensino superior e menos profissionalizante. No matutino, 47,14% fizeram o Ensino Médio, 34,29% Ensino Médio com terceiro ou cursinho, somente 7,14% curso de magistério e 7,14% curso de ensino profissionalizante. No noturno, por sua vez, 42% fizeram o Ensino Médio, 26% Ensino Médio com terceiro ou cursinho, 16% curso de magistério e 9% curso de ensino profissionalizante. Quando analisamos o turno em que foi realizado o ensino médio, notamos, em geral, a prevalência do diurno. Nos aprovados do noturno há um maior número de alunos com ensino médio noturno, o que concorda com sua inserção mais precoce no mundo do trabalho: 60% fez o ensino médio todo diurno, 21% todo noturno, 11% a maior parte diurno, 6% a maior parte noturno. No matutino, 61,43% todo diurno, 15,71% todo noturno, 12,86% a maior parte diurno e 10% a maior parte noturno. Em geral, os alunos do Curso de Pedagogia 2007 não fizeram cursinho ou freqüentaram por pouco tempo o cursinho. No noturno: 45% não fez cursinho, 24% um semestre de cursinho, 17% um ano de cursinho e 10% mais de um ano de cursinho. No matutino: 47,14% não fez cursinho, 20% fez cursinho por um semestre, 15,71% durante um ano e 12,86% durante menos de um semestre. Portanto, a maioria dos alunos do Curso de Pedagogia são alunos de escola pública, de situação sócio-econômica baixa, que não freqüentaram cursinho, que já estão inseridos no mundo do trabalho e que precisam continuar nele. No noturno, 24% dos que já iniciaram um outro curso universitário, estão participando deste porque complementa os estudos já feitos. No matutino, 8,57% dizem o mesmo.

Com referência aos recursos utilizados para fazer a escolha do Curso de Pedagogia, no noturno, 33% não enumera nenhum em especial, 31% aponta conversas com profissionais que atuam na área e 19% a consulta a material informativo sobre cursos e profissões. Já no matutino, 34,29% indica conversas com profissionais da área, 32,86% nenhum em especial, 15,71% a consulta a material informativo sobre cursos e profissões. Os motivos para a escolha do curso são semelhantes no noturno e no matutino e resgatam predominantemente aspectos subjetivos e idealistas e menos aspectos relacionados à realidade do mundo do trabalho. No noturno: 26% faz referência à oportunidade de cursar algo de que gosta, 23% por ter habilidades relacionadas ao curso, 16% por ter a possibilidade de contribuir para a sociedade, 11% pelo mercado de trabalho e condições salariais, 9% pelo fato de poder cursar o curso e trabalhar e 10% outro motivo. No matutino, 32,86% indica o fato de ter habilidades relacionadas ao curso, 24,29% pela possibilidade de cursar algo de que gosta, 17,14% optou pela possibilidade de contribuir para a sociedade, 11,43% por outro motivo, 7,14% pelo mercado de trabalho e condições salariais. Ao indicarem quem influenciou na escolha do curso, a presença marcante da categoria outros pode estar relacionada a estes aspectos

subjetivos. No noturno: 30% outros, 24% o trabalho atual, 21% profissionais da área, 9% professor ou escola e 8% a família. No matutino: 24,29% o trabalho atual, 22,86% outros, 18,57% a família, 12,86% profissionais da área e 10% professor ou escola.

A maioria considera-se decidido em relação à escolha realizada. No noturno: 46% absolutamente decidido, 29% decidido, 18% muito decidido e 7% indeciso. No matutino: 47,14% absolutamente decidido, 22,86% decidido, 21,43% muito decidido, 5,71% indeciso, 2,86% muito indeciso. Quanto aos indecisos no noturno, 3% justifica-se apontando sua inserção no mercado de trabalho, 3% têm dúvidas quanto ao real interesse pela área escolhida e 2% questiona-se quanto às habilidades para a opção feita. No matutino, as indecisões foram assim justificadas: 4,29% têm dúvidas quanto ao interesse pela área escolhida, 2,86% têm dúvidas quanto às suas habilidades para a opção feita.

Dentre os fatores que o aluno aprovado terá de enfrentar são indicados no noturno: 39% conciliar estudos e vida pessoal e familiar, 17% habilidades específicas exigidas pelo curso, 15% persistência e hábitos de estudo. No matutino: 31,43% habilidades específicas exigidas pelo curso, 22,86% conciliar estudos com vida pessoal e familiar, 14,29% persistência e hábitos de estudo. A incerteza do aluno do matutino ante as habilidades específicas exigidas pelo curso, deve relacionar-se à sua menor inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, é este aluno do matutino que mais espera uma formação profissional voltada para o trabalho, como vemos na seqüência.

Quando perguntados quanto ao que esperam em primeiro lugar de um curso universitário, a maioria expressa uma formação profissional, voltada para o trabalho (41% dos alunos do noturno e 54,29% do matutino). São ainda apontados no noturno: 14% indica que espera conhecimentos para compreender melhor o mundo em que vivemos, 13% conhecimentos que permitam melhorar o nível de instrução, 13% uma formação para melhorar a atividade prática que já está desempenhando e 12% esperam cultura geral mais ampla. No matutino ainda são apontados: 14,29% a aquisição de conhecimentos para melhorar o nível de instrução, 11,43% a aquisição de cultura geral mais ampla, 8,57% a formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já está desempenhando.

Em suma, inserido precocemente no mundo do trabalho, o aluno de pedagogia busca conhecimentos para fundamentar a sua atual e futura atividade profissional. É um aluno que vem predominantemente de escola pública, de classe sócio-econômica e cultural baixa e média baixa, de cor branca, solteiro, com mais de 23 anos, alguns com experiência em outros cursos de ensino superior. Mora com seus pais em Curitiba e tem renda familiar que gira em torno de R\$501,00 a R\$ 2000,00 para, em média, três a cinco pessoas. O nível de instrução de seus pais varia em torno de fundamental incompleto e médio completo. A ocupação dos pais está muito centrada na categoria outros, além da indicação da ocupação de empregado de empresa e funcionário público. A categoria outros quanto à ocupação dos pais pode ser indicativo de desemprego e de exercício do trabalho informal. Pelas características apresentadas, a formação superior deste aluno deve necessariamente voltar-se à *práxis*, à relação entre teoria e prática no trabalho pedagógico.

Anexo VI - Instituições que empregam pedagogos (as):

a) Empresas:

EMPRESA	TELEFONE
Centro de Integração Empresa Escola – CIEE/PR	3313-4300
Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET/PR	3324-0885
Companhia Paranaense de Energia – COPEL	3026-5412 / 5419
Departamento de Trânsito - DETRAN	3361-1212
Distribuidora Positivo	3218-1000
Grupo Gerdau	3239-6000
ONGS – Organizações Não-Governamentais	-
Prefeitura Municipal de Araucária	3614-1400
Secretaria de Estado da Cultura	3224-3459
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura	3342-9325
Secretaria de Estado da Justiça e da Cidadania	3219-7300
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI	3346-7711
SESC Educação Infantil	3323-7947

OBS: As Secretarias Municipal e Estadual empregam Pedagogos, para educação infantil, ensino fundamental e médio, por meio de concurso público.

b) Escolas Particulares:

Associação Metropolitana de Ensino (Colégio Metropolitano)	3223-4680
Colégio Anchieta	3223-5433
Colégio Bastos Maia Pré-Escola e 1º grau	3286-7004
Colégio Cosmos Ltda.	3013-2225
Colégio Marista Paranaense	3342-2552
Colégio Nossa Senhora do Rosário	3256-4543
Colégio Nossa Senhora Medianeira	3262-7511
Colégio Padre João Bagozzi	3329-2144
Colégio Positivo	3360-1900
Escola Tia Tânia Ensino Pré-Escolar – 1º grau	3345-2724
Pré-Escola Pimpão	3332-2016
Sociedade Educacional Expoente S/C Ltda.	3312-4200

Anexo VII – TÍTULOS DE PERIÓDICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Biblioteca do Setor de Educação - UFPR

AASA Professor, The – Amer Ass for Sch Adm, Arlington, USA
 ADAXE, REV ESTUDOS E EXPERIENCE EDUCATIVAS – Univ Santiago de Compostela, ESP
 AGEPE – UFBA
 ÁGORA – REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA
 AMAE EDUCANDO – Associação Mineira de Ação Educ, Belo Horizonte
 AMERICAN JOURNAL OF EDUCATION – Univesity of Chicago
 AMERICAN SCHOOL & UNIVERSITY – North Amer Pub, NY
 AMERICAN VOCATIONAL JOURNAL – Amer Vocac Ass, Washington
 ANALES DE PEDAGOGIA – Univ Murcia ESP
 ANDE – Associação Nacional de Educação, SP
 ANUÁRIO DA UNIVERSIDADE DO PARANÁ – UFPR
 APUNTES DE EDUCACIÓN – Grup Anaya, Madrid
 ARQUEIRO – Inst Nac Educ Surdos, RJ
 AULA MAGNA – Fundação Cultural de Belo Horizonte, MG
 BLIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, RJ
 BOLETIM ANPED – UFMG
 BOLETIM ARTE NA ESCOLA – Fundação Iochpe, UFRGS
 BOLETIM DE PSICOLOGIA ESCOLAR – UNESP, SP
 BOLETIM DO CENTRO DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS – Centro de Ciências Pedagógicas, Santa Maria, RS
 BOLETIM DO COE – UNESP, Marília
 BOLETIM DO CONSELHO FEDERAL DE CULTURA – MEC, RJ
 BOLETIM DO DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA – UNESP, Araraquara
 BOLETÍN DE EDUCACIÓN – UNESCO, Santiago
 BOLETÍN DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES DE ESPAÑOL – AEPE, Madrid
 BOLETÍN INTERNACIONAL DE BIBLIOGRAFIA SOBRE EDUCACIÓN – Cocusla, Madrid
 BRAILLE – Fund Hilton Rocha, Belo Horizonte
 BRITISH JOURNAL OF EDUCATION PSYCHOLOGY – Scott Acad Press
 BRITISH JOURNAL OF EDUCATION STUDIES – Basil Blackweell & Mott
 BOLETIM TÉCNICO DO SENAC – SENAC, Rio de Janeiro – RJ
 BRITISH JOURNAL OF EDUCATION TECHNOLOGY 0 BJET – Coun for Educ Tecn for the UK, Londres
 BRITISH JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING – THE, Brit Ass for Tecn, Londres
 BULLETIN OF THE INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION – Bur Int dEduc, Geneve
 BULLETIN SIGNALETIQUE – PSYCHOLOGIE, PEDAGOGIE – Cent Nat de la Recherche Scientif, Paris
 CADERNO ABERTO – UFPR
 CADERNOS ANDES – Sindicato Andes Nacional, Brasília
 CADERNOS ANPED – Cnpq, Belo Horizonte
 CADERNOS CEDES – Unicamp
 CADERNOS CRUB – Conselho Reit das Universidades de Brasília, Brasília
 CADERNOS DA AVALIAÇÃO – UFPR
 CADERNOS DA CATÓLICA – SÉRIE EDUCAÇÃO – PUC, Brasília

CADERNOS DA CATÓLICA – SÉRIE PSICOPEDAGOGIA – PUC, Brasília
 CADERNOS DE EDUCAÇÃO – PUC MG
 CADERNOS DE EDUCAÇÃO – UFPEL
 CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – UFSM
 CADERNOS DE EXTENSÃO – UFPR
 CADERNOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA – UnB
 CADERNOS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL – Camp Aperf Ensino Secundário.
 Brasília
 CADERNOS DE PESQUISA – Fundação Carlos Chagas
 CADERNOS DO CED – UFSC
 CADERNOS PEDAGÓGICOS E CULTURAIS – Centro de Educação de Niterói – RJ
 CAHIERS D'ÉDUCATION SPÉCIALE – UNESCO, Paris
 CAHIERS DE LA FONDATION ARQUIVES JEAN PIAGET – Geneve
 CAHIERS SUR L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR – UNESCO, Paris
 CAHIERS PÉDAGOGIQUES – Cer de Rech et Action Pedag, Paris
 CATHOLIC EDUCATIONAL REVIEW – Cath Univ of Amer, Washington
 CATHOLIC EDUCATOR – Cathol Univ of Amer, Washington
 COLLEGE OF EDUCATION RECORD, THE – Univ of Massachusetts
 COMMUNICATION EDUCATION - Univ of Massachusetts
 COMMUNITY AND JUNIOR COLLEGE JOURNAL – Amer Ass of Comm and Jun Coll,
 Washington
 COMPARATIVE EDUCATION – Carfax Pub Co, ENG
 COMPARATIVE EDUCATION REVIEW – Univ of Chicago
 COMUNICAÇÕES – UNIMEP, Piracicaba
 CONSCIÊNCIA – Faculdade Filos Cienc Letras, Palmas, PR
 CONTEMPORARY EDUCATION – Indiana Univ
 CONTEMPORARY EDUCATIONAL PSYCHOLOGY – Academic Press
 CONTEXTO & EDUCAÇÃO – Univ Ijuí, RS
 CUADERNOS UNIVERSITÁRIOS – Univ Nac del Comahue, ARG
 CULTURA UNIVERSITÁRIA – Univ Cent de Venezuela, Caracas
 CURRÍCULO – Secretaria Estadual da Educação, PR
 CURRICULUM – Fundação Getúlio Vargas, RJ
 CURRICULUM BULLETIN – Univ of Oregan
 CADERNOS DE EDUCAÇÃO – Univ Cuiabá, Cuiabá, MT
 CADERNOS DE TV ESCOLA – Secretaria de Educação à Distância, Brasília, DF
 DIDACTICA CLASSICA GANDENSIA – Rijksenuniversitie Ghent, Bélgica
 DIDATA – Ed Arlete Dantola, SP
 DOCENCIA POST SECUNDÁRIA – Univ Auta, Guadalajara, México
 DOCUMENTA – CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO – Brasília
 DOCUMENTATION ET INFORMATION PÉDAGOGIQUES – Bur Int Educ, Geneve
 DOIS PONTOS – Sistema Pitágoras de Ensino, Belo Horizonte
 EBSA – DOCUMENTÁRIO DE ENSINO – Ed do Brasil, SP
 ECCOS – REVISTA CIENTÍFICA – Centro Universitário Nove de Julho, SP
 ÉCOLE DES PARENTS, L' - Paris
 EDUCAÇÃO – MEC
 EDUCAÇÃO – PORTO ALEGRE
 EDUCAÇÃO – Centro de Educação, Santa Maria
 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – INED, Brasília
 EDUCAÇÃO BRASILEIRA – Cons Reitores das Univ Brás, Brasília
 EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, RJ
 EDUCAÇÃO E COMPROMISSO – Universidade Federal do Piauí, Teresina
 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA – Universidade Federal de Uberlândia

EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA – Associação dos Professores de Matemática, Lisboa
 EDUCAÇÃO E PESQUISA – USP
 EDUCAÇÃO E REALIDADE – UFRGS
 EDUCAÇÃO E SELEÇÃO – Fundação Carlos Chagas, SP
 EDUCAÇÃO SOCIEDADE – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP
 EDUCAÇÃO EM DEBATE – Universidade Federal Ceará
 EDUCAÇÃO EM QUESTÃO – UFRGN
 EDUCAÇÃO EM REVISTA – UFMG
 EDUCAÇÃO HOJE – Palmas, PR
 EDUCAÇÃO HOJE – Secretaria Estadual Educação, Piauí
 EDUCACIÓN – Univ de Costa Rica
 EDUCACIÓN – Univ de el Salvador
 EDUCACIÓN – PUC, Peru
 EDUCACIÓN HOY – Ass Pub Educ, Bogotá, COL
 EDUCACIÓN SUPERIOR – RESÚMENES ANALÍTICOS – Cent Region Educ Sup em
 Amer Lat y el Caribe, Caracas
 EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORANEA, LA – Rep de Cuba
 EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD – Cent Reg Educ Sup Amer Latina y el Caribe,
 Caracas
 EDUCACIÓN Y CIENCIA – Inter Nacions, Bonn
 EDUCAR EM REVISTA – UFPR
 EDUCAR-SE – Faculdade Internacional Santa Cruz do Sul, RS
 EDUCATEUR, L' - Inst Coop Ecole Mod Pedag Freinet, Cannes, FR
 EDUCATION – Russel Cassel, California
 EDUCATION DIGEST, THE – Prakken Pub, Michigan
 EDUCATION ET DÉVELOPPEMENT – Cahier de L Enfance, Paris
 EDUCATION INDEX – H W Wilson, NY
 EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT – Durham, North Carolina
 EDUCATIONAL BROADCASTING INTERNATIONAL – EBI – Cent for Educ Telev
 Overseas, UK
 EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO – Associação Educação Católica do Paraná – AEC/PR
 EDUCAÇÃO & LINGUAGEM – UMESP, São Bernardo do Campo – SP
 EDUCAÇÃO UNISINOS – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS
 EDUCACIÓN – Inst de Colaboración Científica – Rep Fed da Alemanha
 EDUCAÇÃO EM FOCO – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG
 EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DESAROLLO – BORN, Alemanha
 EDUCATIONAL COMMUNICATION AND TECHNOLOGY JOURNAL – Ass for Educ
 Comm and Techn, Washington
 EDUCATIONAL DOCUMENTATION AND INFORMATION – Int Bureau of Educ, Suíça
 EDUCATIONAL FORUM, THE – Kappa Delta Pi, Indiana
 EDUCATIONAL LEADERSHIP – Ass for Superv and Curric Develop, Washington
 EDUCATIONAL RECORD – Amer Counc on Educ, Washington
 EDUCATIONAL RESEARCH – Nat Fund for Educ Resear
 EDUCATIONAL RESEARCH QUARTERLY – Univ Southern Califórnia
 EDUCATION – Amer Educ Studies Ass, Indiana
 EDUCATIONAL TECHNOLOGY – Educ Techn Pub, New Jersey
 EDUCATIONAL TECHNOLOGY ABSTRACTS – Carfax Pub, UK
 EDUCATIONAL TECHNOLOGY RESEARCH AND DEVELOPMENT – Ass for Educ
 Comm and Techn, Washington
 EDUCATIONAL TELEVISION INTERNATIONAL – Cent for Educ Telev Overseas,
 Oxford
 EDUCATIONAL THEORY – John Dewey Soc, Illinois

ELEMENTARY SCHOOL GUIDANCE & COUNSELING – Amer School Couns, Washington
 ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL, THE – Univ of Chicago
 EM ABERTO – MEC/INESP, Brasília
 ENGLISH TEACHING FORUM – Inform Cent Service of USA, Washington
 ENSAIO – AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO – Fundação Cesgranrio, RJ
 ESCOLA PARA PROFESSORES – Ed Abril, SP
 ESPAÇO PEDAGÓGICO – Univ Passo Fundo, RS
 ESPAÇOS DA ESCOLA – Unijuí, RS
 ESTUDOS E DEBATES – CRUB, Brasília
 ESTUDOS E PESQUISAS – Associação Brasileira Tecnologia Educacional, RJ
 ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Fundação Carlos Chagas, SP
 EXCEPTIONAL CHILDREN – The Counc for Excep Children, Virginia
 FIO DO MESTRADO – Universidade Reg de Blumenau, SC
 FORMAÇÃO, REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – RJ
 FORUM – Inst Nac Educ Surdos, RJ
 FORUM EDUCACIONAL – Fundação Getulio Vargas, RJ
 GRADE TEACHER – CCM Prof Magazine, Connecticut
 GRADUATE STUDIES – Univ Texas
 HARVARD EDUCATIONAL REVIEW – Harvard Educ Revies, Massachussetts
 HIGH SCHOOL JOURNAL – THE – Univ North Carolina
 HIGHER EDUCATION – Elsevier, Amsterdam
 HISTORIA DE LA EDUCACIÓN – Uni Salamanca
 HISTORY OF EDUCATION QUARTERLY – New York Univ
 INFOCAPES – CAPES, MEC, Brasília
 INOVACIÓN EDUCATIVA – Univ Santiago de Compostela, ESP
 INOVACIONES EDUCATIVAS – Univ Est a Distancia, Costa Rica
 INSTRUCTOR – Instruc Pub
 INTEGRAÇÃO – SP
 EDUCATIVA – PUC, Goiânia, GO
 ESPAÇO
 ESTUDOS E DOCUMENTOS – UNIVERS, SP
 INSTRUMENTO – Universidade Federal de Juiz de Fora, MG
 EXTENSÃO – PUC, MG
 EDUCAÇÃO – Comp Estudos de educação, Maceió, Alagoas
 ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO – Instituto Superior de Educação de Abirité, MG
 INTEGRAÇÃO – SENEb
 INTER-AÇÃO – UF Goiás
 INTERAÇÃO – UFPR
 INTERAÇÃO – Inst Idiomas Yazigi, Curitiba
 INTERFACE – Fundação Uni, Botucatu, SP
 INTERNATIONAL JOURNAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION – Intern AIED So, Califórnia
 INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION – UNESCO, Netherlands
 JOURNAL OF COLLEGE STUDENT PERSONNEL – Amer Pers and Guid Ass, Washington
 JOURNAL OF CURRICULUM STUDIES – Taylor & France, Londres
 JOURNAL OF EDUCATION – Union School of Educ, Boston
 JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY – Amer Psyc Ass, Washington
 JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH, THE – Heldren Pub, Washington
 JOURNAL OF HIGHER EDUCATION, THE – Ohio State Univ

JOURNAL OF RESEARCH AND DEVELOPMENT IN EDUCATION – College Georgia
 JOURNAL OF SECONDARY EDUCATION – Ass fo Sec School Adm, California
 JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION, THE – Pro Ed Journals, Texas
 JOURNAL OF TEACHERS EDUCATION – Americ Ass of College for Teachers,
 Washington
 KAPPA DELTA PI RECORD – Indiana
 LEARNING DISABILITY QUARTERLY – Counc for Learn Disab, Kansas
 LEITURA: TEORIA E PRÁTICA – UNICAMP
 MEDIA – REVUE DES TECHNIQUES MODERNER D'EDUCATION – Off Franc des
 Techn Mod d Educat, Paris
 MEDIA IN EDUCATION AND DEVELOPMENT – British Conc, Londres
 MENSAGEM – Conselho Estadual de Educação do Ceará
 MUNDO UNIVERSITÁRIO – Associação Colombiana de Universidades, Bogotá
 NATION'S SCHOOLS/ NATION'S SCHOOLS & COLLEGES – Mc Graw Hill, Chicago
 NATION'S SCHOOLS REPORT – Mc Graw Hill, NY
 NOTES AND ABSTRACTS IN AMERICAN AND INTERNATIONAL EDUCATIONAL –
 Univ of Michigan
 NOUVEL ÉDUCATEUR, LE – Inst Coop Ecole Mod, Nantes, FRA
 NOVA ESCOLA – Fundação Vitor Civita, SP
 OLHAR DE PROFESSOR – Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR
 ORIENTAÇÃO DOEP – SENAC
 ORIENTAMENTI PEDAGOGICI – Univ Salesiana, Roma
 ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNALLE – Delac et Niest, Paris
 PEDAGOGÍA PARA EL ADIESTRAMENTO – Serv Nac Armo, México
 PEDAGOGIE – Cent Estud Pedag, Paris
 PERSONNAL AND GUIDANCE JOURNAL, THE – Amer Pers and Guid Ass, Washington
 PESQUISA E PLANEJAMENTO – Centro de Pesquisa Educacional, SP
 PHI DELTA KAPPAN – Indiana
 PRINCIPAL – Nat Asso f Elem School Virginia
 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO – ABRAPED, Campinas
 PSICOPEDAGOGIA – Associação Brasileira de Psicopedagogia, SP
 LINHAS CRÍTICAS – Faculdade de Educação, Brasília, DF
 PAIDÉIA – USP
 PERSPECTIVA – UFSC
 PONTO DE VISTA: Revista Educação e Processos Inclusivos – UFSC
 QUAESTIO – REVISTA DE ESTUDOS DE EDUCAÇÃO – Universidade de Sorocaba, SP
 QUALITY ASSURANCE IN EDUCATION – MCB Univ, UK
 REFLEXÃO E AÇÃO – Faculdade Internacional Santa Cruz do Sul, RS
 REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH – Amer Educ Res Ass, Washington
 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – ANPED, SP
 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – Instituto de Pesquisas
 Avançadas em Educação, SP
 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS – Instituto
 Nacional Estadual Pedagógico, RJ
 REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFF
 REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UFPR
 REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO – USP
 REVISTA DA FAEBA – Faculdade de Educação Estadual da Bahia
 REVISTA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – Centro Universitário Salesiano, Lorena
 REVISTA DE EDUCAÇÃO – Associação de Educação Católica Brasileira
 REVISTA DE EDUCAÇÃO – PUC CAMPINAS
 REVISTA DE EDUCAÇÃO – UFPR

REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA – Dir de Inform y Tecn, Buenos Aires
 REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR – Asas Nac de Univ y Inst de Ens Sup, México
 REVISTA DE PEDAGOGIA – Associação de Estudos Pedagógicos, Curitiba
 REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL – PUC PR
 REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS PEDAGÓGICAS – Universidade Federal de Santa Maria, RS
 REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO – Universidade Federal de Santa Maria, RS
 REVISTA DO PROFESSOR – CPOEC, Porto Alegre
 REVISTA EDUCAÇÃO E ENSINO – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, SP
 REVISTA IBERO AMERICANA DE EDUCACIÓN – Inst Inten de Lit Iberoamer, Pittsburgh
 REVISTA NEXOS – Universidade Anhembi, SP
 REVISTA PEDAGÓGICA – Universidade do Oeste de Santa Catarina, SC
 REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO – Universidade Minho, Portugal
 REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA – Fac Psic Cienc Educ, Lisboa
 SCHOOL ADMINISTRATOR, THE – Amer Ass School Adm, Virginia
 SCHOOL COUNSELOR, THE – Amer Pers Guid Ass, Washington
 SCHOOL REVIEW – Univ Chicago
 SCIENCE & VIE – Excelsior Pub, Paris
 SCIENCE EDUCATION – John Willey & Sons
 SCIENTIA PAEDAGOGICA EXPERIMENTALIS – Cent for Experim Educ Res
 SCREEN – So for Educ in Film and Telev, London
 SÉRIE ESTUDOS – PERIÓDICOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA – Universidade Católica Dom Bosco, MS
 SÉRIE ESTUDOS – PROJETO FUNDESCOLA – MEC, Brasília
 STUDIES IN HIGHER EDUCATION – Carfax Pub
 TEACHER – CCM Prof Magaz, Greenwich
 TEACHERS COLLEGE RECORD – The Teach Coll, NY
 TECNOLOGIA EDUCACIONAL – Associação Brasileira de Educação, RJ
 THEORY INTO PRACTICE – Elsevier Pub, Amsterdam
 THRUST FOR EDUCATIONAL LEADERSHIP – Ass of California School Adm, Washington
 TEIAS – UFRJ
 REVISTA ARGENTINA DE EDUCAÇÃO – Asociación de Graduados em Educacóns, México
 SÉRIE DOCUMENTAL – RELATOS DE PESQUISA – TEXTOS PARA DISCUSSÃO – INEP, Brasília, DF
 SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO – UFSC
 SÉRIE DE ESTUDOS: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – MEC, Brasília, DF
 TÓPICOS EDUCACIONAIS – Universidade Federal de Pernambuco
 UNIBERO – ESTUDOS ACADÊMICOS – Faculdade Ibero Americana, SP
 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE – ANDES
 UNIVERSIDADE E SOCIEDADE – UEM
 UNIVERSIDADES – Union Univ Amer Lat, México
 UNIVERSITAS – REVISTA ALEMANA DE LETRAS, CIENCIAS Y ARTE
 UNIVERSITAS – UFBA
 UNIVERSITAS 2000 – FEDES, Caracas
 UNIVERSITÉS – Univ de Montreal, Canadá
 WORD OF LEARNING – Europa Pub, UK
 TRABALHO & EDUCAÇÃO – UFMG
 TEORIA E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO – UFM, Maringá, PR
 TEXTOS DIDÁTICOS – UNICAMP

VIVÊNCIA – REVISTA DA EDUCAÇÃO CATARINENSE ESPECIAL – São José, SC
VENDO E APRENDENDO – MEC, Brasília, DF
HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO – ASPHE, Pelotas, RS
RBPG – Capes Brasília, DF
REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA – SBHMAT, Rio Claro, SP.

Anexo VIII - REGIMENTO DO CENTRO DE ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO

Art. 1º - Este regimento dispõe sobre a estrutura e funcionamento do Centro de Assessoramento Pedagógico, unidade do Setor de Educação.

CAPÍTULO I

Das Finalidades

Art. 2º - O Centro de Assessoramento Pedagógico - CEAPE – é uma unidade administrativa do Setor de Educação, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, mediante assessoria técnica e didático-pedagógica às atividades internas e externas à Instituição.

§ 1º - o CEAPE atuará de acordo com os princípios norteadores das diretrizes políticas do Setor de Educação.

§ 2º - O assessoramento técnico e didático-pedagógico realizado pelo CEAPE poderá ser desenvolvido pelos docentes do Setor de Educação, docentes de outros setores da UFPR, docentes externos a UFPR, técnicos-administrativos da UFPR e externos, estudantes de graduação e pós-graduação e outros profissionais convidados. O assessoramento técnico e didático-pedagógico acontecerá através de programas, projetos, convênios, termos de cooperação e similares, realizados no âmbito da UFPR e com outras instituições.

Art. 3º - O CEAPE está instalado no 2º andar do Edifício D. Pedro I, à rua General Carneiro, 460, no Município de Curitiba, Estado do Paraná.

CAPÍTULO II

Da Organização

Art. 4º - O CEAPE tem a seguinte estrutura organizacional:

- I – Coordenação;
- II – Plenária do CEAPE;
- III – Secretaria.

CAPÍTULO III

Da Administração

Art. 5º - A Administração do CEAPE compreende:

- I – Plenária do CEAPE;
- II – Coordenação;
- III – Secretaria.

CAPÍTULO IV

Da Plenária do CEAPE

Art. 6º - A Plenária do CEAPE é órgão consultivo, normativo, e deliberativo e será integrado pelos seguintes membros:

- I – Coordenador do CEAPE, que exercerá a presidência;
- II – Vice-coordenador do CEAPE;
- III – um representante do Conselho Setorial do Setor de Educação;
- IV – um representante de cada departamento do Setor de Educação;

V – um representante dos servidores técnico-administrativos lotado no Setor de Educação;

VI – um representante do corpo discente do Curso de Pedagogia da UFPR;

VII – um representante do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Educação;

VII – membros titulares do Comitê Setorial de Extensão do Setor de Educação

§ 1º - Os mandatos dos membros da plenária terão a duração de dois anos, permitida uma recondução.

§ 2º - O coordenador e o vice-coordenador do CEAPE serão eleitos mediante consulta à comunidade setorial.

§ 3º - O conselho setorial indicará um membro titular e um membro suplente dentre seus pares.

§ 4º - Cada plenária departamental indicará um membro titular e um suplente.

§ 5º - Os técnico-administrativos indicarão um membro titular e um suplente.

§ 6º - Os discentes do Curso de Pedagogia indicarão um membro titular e um suplente

§ 7º - Os discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação indicarão um membro titular e um suplente.

§ 8º - Não será permitida a acumulação de representação na Plenária do CEAPE.

§ 9º - Cada integrante da plenária do CEAPE, alocará em seu Plano Individual de Trabalho 2 (duas) horas semanais para o cumprimento adequado das suas atividades.

CAPÍTULO V

Da Coordenação do CEAPE

Art. 7º - A Coordenação do CEAPE é órgão executivo cujas atribuições serão exercidas pela Coordenação com o apoio da Secretaria administrativa.

Art. 8º - A Coordenação do CEAPE será exercida por um docente ou técnico-administrativo do Setor de Educação, pertencente ao quadro de carreira da UFPR, após consulta à comunidade setorial.

§ 1º - O processo de consulta para a escolha do coordenador e vice-coordenador, será da responsabilidade de uma comissão designada pelo Presidente do Conselho Setorial do Setor de Educação.

§ 2º - O Coordenador do CEAPE comunicará o Conselho Setorial do Setor de Educação sobre o término de seu mandato com pelo menos 180 (cento e oitenta) dias de antecedência.

§ 3º - No caso de férias ou impedimentos temporários do titular, assumirá a Coordenação do CEAPE o vice-coordenador, e na ausência deste, o professor ou técnico-administrativo, membro da plenária, com mais tempo de serviço prestado à UFPR.

§ 4º - O Coordenador alocará até 20 (vinte) horas semanais em seu Plano Individual de Trabalho para o cumprimento adequado do seu cargo.

CAPÍTULO VI

Das Atribuições do Coordenador

Art. 9º - São atribuições do(a) Coordenador(a) do CEAPE:

I - administrar o CEAPE;

II - representar o CEAPE;

III - convocar e presidir as reuniões plenárias;

IV – coordenar a elaboração do plano anual do CEAPE, submetendo-o à Plenária;

V – coordenar a elaboração do relatório anual do CEAPE, submetendo-o à Plenária;

VI - elaborar a proposta orçamentária anual, os planos de aplicação, bem como gerenciar a utilização dos recursos, e submete-los para a apreciação e aprovação da Plenária do CEAPE;

VII - submeter à apreciação e aprovação da Plenária do CEAPE propostas de convênios e contratos a serem firmados para o desenvolvimento de suas atividades específicas;

VIII - informar a plenária do CEAPE dos convênios, contratos e similares, nos seus relatórios anuais;

IX - submeter à apreciação da Plenária propostas de participação do CEAPE em programas e projetos educacionais;

X - requerer ao órgão competente da UFPR a admissão, lotação e/ou cessão de pessoal docente e técnico-administrativo, na forma da legislação em vigor;

XI - promover a articulação necessária do CEAPE com as demais unidades da UFPR e instituições em geral, conforme diretrizes básicas apontadas pela Plenária do CEAPE, em conformidade com as diretrizes políticas do Setor de Educação;

XII - participar da gestão setorial do Setor de Educação.

XIII - cumprir e fazer cumprir as decisões da Plenária do CEAPE;

XIV - propor a constituição de comissão para estudos, pareceres e atividades específicas do CEAPE e da plenária;

XV - representar o CEAPE, assim como sua plenária, secretária administrativa e comissões no Conselho Setorial do Setor de Educação.

CAPÍTULO VII

Da Secretaria Administrativa

Art. 10º - A Secretaria Administrativa do CEAPE é de responsabilidade do(a) Secretário(a), constituindo-se em órgão de apoio à Coordenação, tendo a seu cargo a coordenação e execução das atividades gerais dos serviços administrativos.

Parágrafo único - compete ao(à) Secretário(a):

I - informar e processar os expedientes dirigidos ao CEAPE;

II - coletar e manter atualizada a documentação legal e demais atos oficiais que interfiram nas atividades do CEAPE;

III - zelar pela manutenção dos equipamentos e materiais do CEAPE, com seus respectivos inventários;

IV - coletar sistematicamente informações e preparar relatórios e outros documentos, de acordo com a orientação do Coordenador do CEAPE;

V - secretariar as reuniões da Plenária do CEAPE, lavrando as atas e apresentando-as para aprovação.

CAPÍTULO VIII

Dos Recursos Financeiros

Art. 11º - O CEAPE, observadas as determinações legais, será mantido por:

I - recursos provenientes do Tesouro Nacional;

II - recursos provenientes de convênios firmados através da Universidade, com entidades públicas e/ou privadas;

III - contribuições e doações de pessoas físicas e jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras;

IV - recursos provenientes de prestação de serviços ou correlatos;

V - recursos provenientes do orçamento do Setor de Educação.

§1º - A gerência e administração dos recursos financeiros serão realizadas pelo Setor de Educação, seguindo as normas vigentes.

§2º - Os recursos auferidos pelo CEAPE serão aplicados na manutenção das suas atividades.

CAPÍTULO IX

Do Funcionamento

Art. 12º - Compete a Plenária do CEAPE:

- I - cumprir e fazer cumprir as normas e disposições deste Regimento;
- II - estabelecer as diretrizes básicas do CEAPE;
- III - aprovar o plano de atividades e o relatório do CEAPE;
- IV - analisar as propostas de acordos e convênios com entidades públicas e/ou privadas, encaminhando-as aos órgãos competentes para aprovação.
- V - deliberar sobre assuntos patrimoniais;
- VI - resolver casos omissos desse Regimento.

Art. 13º - A plenária do CEAPE somente poderá reunir-se com a presença da maioria simples de seus membros.

§ 1º As decisões serão tomadas mediante aprovação da maioria simples dos membros presentes à plenária do CEAPE.

§ 2º O (A) Coordenador(a) exercerá o direito de voto e, nos casos de empate, também o voto de qualidade.

Art. 14º - O CEAPE elaborará o calendário das reuniões ordinárias e realizará tantas reuniões extraordinárias quantas forem necessárias.

§ único - a plenária do CEAPE reunir-se-á pelo menos uma vez a cada semestre.

Art. 15º - As reuniões extraordinárias serão convocadas pelo Presidente ou solicitadas pela maioria simples de seus membros.

Art. 16º - As reuniões serão abertas pelo(a) Coordenador(a), que submeterá a plenária, a respectiva pauta e a ata da reunião anterior, e não havendo manifestação contrária, será considerada aprovada e subscrita pelo(a) Coordenador(a), pelos membros presentes e pelo Secretário.

§ 1º - Na seqüência o(a) Coordenador(a) abrirá a parte do expediente reservada às comunicações, momento em que, além de assuntos gerais, serão registradas as justificativas de ausência e analisados os pedidos de alteração de pauta.

§ 2º - Terminadas as comunicações, o(a) Coordenador(a) dará início à pauta.

§ 3º - O(A) Coordenador(a) nominará os relatores, que lerão os seus pareceres, os quais em seguida serão colocados em discussão, obedecida a ordem de inscrição.

§ 4º - Qualquer membro poderá requerer o adiamento da discussão pedindo vista do processo, ficando obrigado a apresentar o seu voto até a segunda sessão plenária seguinte, salvo prorrogação concedida pela maioria dos membros presentes.

§ 5º - A qualquer momento poderão ser levantadas questões de ordem.

§ 6º - Encerrada a discussão, ninguém mais poderá fazer uso da palavra, senão para encaminhar a votação ou para declaração de voto.

Art. 17º - Compete aos membros da Plenária estudar e relatar, dentro dos prazos estabelecidos, as matérias que lhe forem confiadas pelo(a) Coordenador(a).

Art. 18º - Poderão participar das reuniões do CEAPE convidados da Presidência e dos membros da plenária, cuja presença for de interesse da Plenária do CEAPE.

Art. 19º - Caberá ao(á) Coordenador(a) do CEAPE solicitar à Administração Setorial, os recursos humanos e materiais necessários para o seu pleno funcionamento.

Art. 20º - É função do Presidente da Plenária do CEAPE representá-la em atos oficiais ou designar quem o faça, como também coordenar a elaboração do Relatório Anual da Comissão.

Art. 21º - Na ausência eventual do(a) Coordenador(a) e do(a) Vice- Coordenador(a), a Presidência será exercida pelo decano da Plenária.

CAPÍTULO X

Das Disposições Gerais e Finais

Art. 22º - As alterações do presente regimento que se fizerem necessárias serão propostas pela Plenária do CEAPE, que as encaminhará para o Conselho Setorial do Setor de Educação.

Art. 23º - Os casos omissos serão resolvidos pela plenária ou através de comissão indicada pela plenária e designada pelo(a) Coordenador(a) do CEAPE.

Art. 24º - O presente regimento entrará em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Setorial do Setor de Educação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, 13 de abril de 2004

Comissão

Profª Etienne Cordeiro Guérios
Presidente

Prof. Alcione Luis Pereira Carvalho

Prof. Angelo Ricardo de Souza

Profª Claudia Barcelos de Moura Abreu

Profª Leila Juliette Kaló

Profª Tânia T. B.Zimer

ANEXO IX. REGULAMENTO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - CURSO DE PEDAGOGIA – UFPR

Capítulo I - Das Disposições Preliminares

Art. 1º - O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) integra a formação do Pedagogo do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Art. 2º - O tema do TCC deverá se relacionar com a educação e suas interfaces com áreas afins, de modo a contribuir para a reflexão teórica, o desenvolvimento de práticas e metodologias de ensino, a análise de intervenções, a formulação e implementação de políticas públicas, na educação formal ou não-formal.

Parágrafo único – O TCC será ofertado como disciplina espelho pelos três departamentos do Setor de Educação.

Capítulo II - Dos Objetivos

Art.3º- São objetivos da elaboração do TCC:

- I. contribuir para o desenvolvimento da capacidade científica, crítico-reflexiva e criativa do aluno, articulado ao seu processo formativo;
- II. oportunizar aos alunos um espaço de pesquisa na área educacional como parte integrante de sua formação, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

Capítulo III – Das Atribuições

Art.4º- Haverá um Coordenador e um Vice-Coordenador de TCC, os quais devem ser professores efetivos do Setor de Educação.

§ 1º - Cada Coordenador de TCC e seu Vice serão indicados pelas plenárias departamentais e confirmados pelo Colegiado do Curso, até o final do ano letivo anterior ao mandato.

§ 2º - O mandato de cada Coordenador de TCC e seu Vice corresponderá a um ano letivo, podendo ser renovado.

§ 3º - É opcional ao Coordenador de TCC e seu Vice, orientarem TCCs durante seu mandato.

§ 4º - Serão previstas nos seus planos individuais de trabalho, 12 horas semanais de dedicação às atividades de Coordenação e Vice-Coordenação do TCC.

Art.5º- Ao Coordenador de TCC compete:

- I – administrar a política de TCC, cumprindo o previsto na normatização;
- II – levantar e divulgar a relação de temas de interesse dos alunos e possibilidades de orientação, dos professores no ano subsequente;
- III – divulgar a relação de orientandos e seus respectivos orientadores;
- IV – remeter ao Coordenador do Curso de Pedagogia, ao final de cada mandato, a relação de TCCs concluídos e aprovados, alunos e respectivos orientadores, bem como o resultado da avaliação final;
- V – elaborar o planejamento e o Cronograma de atividades, e divulgá-lo;
- VI – divulgar em edital: roteiro de projeto de pesquisa de TCC, roteiro de TCC, ficha de avaliação do TCC e ficha de acompanhamento de orientação;
- VII – promover reuniões com os Professores orientadores, para avaliação e troca de informações referentes ao desenvolvimento das atividades, de acordo com cronograma de atividades ou sempre que houver necessidade;
- VIII – supervisionar, acompanhar e analisar o desenvolvimento das atividades relativas aos TCCs;
- IX – manter contato com os professores orientadores de TCC, visando o aprimoramento e a solução de problemas relativos ao seu desenvolvimento;
- X – cumprir e fazer cumprir, rigorosamente, as normas e o cronograma de atividades;

XI – responsabilizar-se pelo encaminhamento, à Biblioteca do Setor de Educação, de uma cópia encadernada do TCC, e de sua disponibilização, em pdf, no site do Setor.

Art.6º- Ao Vice-Coordenador de TCC compete:

- I – auxiliar o Coordenador no desempenho de suas atribuições; e
- II – assumir as atribuições do Coordenador, quando de sua ausência ou impedimento.

Art.7º- O professor orientador deve ser docente do Setor de Educação ou de outro Setor da UFPR.

§ 1º - Cada Professor do Setor de Educação orientará no mínimo dois TCCs.

§ 2º - No caso de professor substituto deverá ser observado que o tempo de vigência de seu contrato permita a conclusão do processo de orientação.

Art.8º – Ao Professor orientador compete:

- I - apresentar aos alunos a sistemática do TCC, planejar o desenvolvimento do trabalho e definir as regras de atuação com a(s) dupla(s) sob sua orientação;
- II – responsabilizar-se pelo planejamento do TCC, controle de frequência e todas as obrigações inerentes ao mesmo;
- III – avaliar os trabalhos parciais de desenvolvimento de TCC;
- IV - participar das reuniões com o Coordenador de TCC para avaliação da disciplina;
- V - preencher os formulários e registros necessários;
- VI - cumprir e fazer cumprir as normas e o cronograma de atividades e os prazos estabelecidos para o TCC;
- VII – responsabilizar-se pelo acompanhamento da correção da versão final do TCC, nos casos em que houver recomendação dos pareceristas.
- VIII – receber a versão final aprovada e encaminhá-la ao Coordenador de TCC;
- IX – indicar o segundo parecerista para cada um dos TCCs que orienta;
- X – comunicar ao Coordenador de TCC o nome dos pareceristas de TCC, de acordo com o cronograma de TCC;
- XI – comunicar por escrito ao Coordenador de TCC qualquer irregularidade que comprometa o desenvolvimento do trabalho;
- XII – avaliar e emitir parecer sobre o TCC.

Parágrafo Único – A carga horária relativa à orientação de TCC atribuída aos professores obedecerá às normas da Instituição.

Art.9º- O aluno deve ser um acadêmico regularmente matriculado no Curso de Pedagogia.

Art.10– Ao aluno compete:

- I – preencher o formulário de pré-inscrição, no ano anterior ao desenvolvimento do TCC, a fim de validar sua participação na disciplina e permitir a vinculação a um Professor orientador;
- II - fazer matrícula na disciplina TCC e entrar em contato com o Professor orientador respeitando os prazos previstos no cronograma de TCC;
- III - cumprir rigorosamente os prazos estabelecidos para o TCC, preenchendo todos os registros necessários à consecução do trabalho;
- IV - desenvolver as atividades do TCC de acordo com as condições definidas neste Regulamento e com as normas da Universidade Federal do Paraná;
- V – participar das atividades definidas com o Professor orientador;
- VI - cumprir os prazos de entrega de relatórios, parciais e final;
- VII – tomar conhecimento das normas do TCC e sua sistemática;
- VIII – elaborar o projeto de pesquisa do TCC e encaminhá-lo ao professor orientador para a aprovação;

IX - entregar e protocolar na Secretaria do Curso de Pedagogia, uma via do projeto de pesquisa do TCC, com visto dos alunos e do professor orientador, conforme cronograma de atividades;

X – realizar a atividade de TCC conforme o previsto no Projeto, e dentro do cronograma;

XI – encaminhar para cada parecerista uma cópia encadernada do TCC;

XII – reformular o TCC de acordo com eventuais indicações dos pareceristas;

XIII – entregar uma cópia da versão aprovada (quando for recomendado), encadernada, e outra em CD-ROM (arquivo pdf) ao professor orientador, no prazo máximo de 30 dias, após a apresentação do TCC;

XIV - comunicar por escrito ao Coordenador de TCC qualquer irregularidade que comprometa o desenvolvimento do trabalho.

Art.11 – Aos pareceristas compete:

I - avaliar e emitir parecer conforme Regimento do TCC.

Capítulo IV – Da Operacionalização

Art.12 – O TCC será desenvolvido em duplas de alunos.

Parágrafo Único – Excepcionalmente poderá ser desenvolvido individualmente.

Art.13 – De acordo com o cronograma de atividades:

I – os Departamentos do Setor de Educação devem encaminhar ao Coordenador de TCC relação indicando os temas que seus professores têm interesse em orientar, e quais professores estão com previsão de afastamento no ano letivo subsequente;

II – o Coordenador de TCC deve divulgar relação com os temas de interesses dos alunos, bem como as possibilidades de orientação dos orientadores;

III – os alunos em condições de desenvolver o TCC no ano letivo seguinte devem realizar uma pré-matrícula no TCC.

§ 1º - A pré-matrícula será realizada na Secretaria do Curso de Pedagogia, organizada por ordem de chegada, e por meio de formulário próprio, em que o/s alunos indicarão três diferentes temas de interesse, por ordem de preferência com uma sucinta justificativa para cada tema.

§ 2º - Caso o aluno participe de projeto de pesquisa, poderá indicar o nome do professor que orienta o projeto.

Art.14 – Na primeira semana de aula, no horário reservado ao TCC na grade curricular, o Coordenador de TCC apresentará o Regulamento do TCC e o cronograma de atividades aos alunos matriculados.

Art.15 – Feito o contato entre as duplas e seus Professores orientadores, cada qual deve estabelecer, de comum acordo, cronograma de trabalho, que contemple as normas estabelecidas neste Regulamento.

Parágrafo Único - Além dos contatos iniciais mantidos com os alunos, o professor orientador estará também à disposição destes, em data e horário previamente fixados para orientação conforme o cronograma.

Art.16– A elaboração do texto final deverá seguir roteiro próprio, obedecidas as Normas da UFPR para apresentação dos trabalhos desta natureza.

Art.17– O registro das avaliações referentes ao TCC será efetivado somente após sua aprovação e entrega da documentação ao Coordenador de TCC, que a encaminhará à Secretaria do Curso de Pedagogia.

Capítulo V – Da avaliação

Art.18 – O TCC somente será submetido à avaliação do segundo parecerista quando recomendado pelo Professor orientador.

Art.19 – A divulgação dos TCCs poderá ser promovida por meio de seminários, painéis, publicações entre outros.

Art.20 – Os pareceristas emitirão parecer sobre o TCC, com nota de 0 a 100, conforme Resolução do CEPE.

§ 1º - No caso de solicitação de ajustes pelos pareceristas, caberá reapresentação do trabalho ao Professor orientador com as alterações e complementações apontadas em até 30 dias após a data da apresentação do trabalho.

§ 2º - Os pareceres deverão ser entregues ao Coordenador do TCC conforme previsto no Cronograma de atividades.

§ 3º - Após aprovado o TCC, o Professor orientador deverá encaminhar ofício informando a nota final ao Coordenador de TCC, acompanhado de duas vias do trabalho encadernada, e de uma cópia em CD-ROM (arquivo em pdf).

§ 4º - A nota final será calculada pela média das notas dos pareceristas.

Capítulo VI – Disposições finais

Art. 21 - Não caberá a realização de Exame Final para o TCC, de acordo com a Resolução CEPE 37/97.

Art. 22 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado do Curso de Pedagogia da UFPR, no âmbito de sua competência.

Art. 23 - O presente regulamento entrará em vigor na data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXOS

I - Roteiro de elaboração de projeto de TCC

O projeto de TCC consiste em um plano de pesquisa desenvolvido, discutido e aprovado previamente pelo professor orientador.

Deve seguir a seguinte estrutura:

FOLHA DE ROSTO: nome do dupla, do orientador, título do trabalho e ano;

1.DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA - texto contendo os seguintes aspectos:

- Apresentação do objeto da investigação;
- Argumentação sobre a relevância do estudo para o campo do conhecimento educacional.

2. OBJETIVOS - enunciado sintético que identifica o que se pretende atingir com a pesquisa (geral e específicos);

3. REVISÃO DE LITERATURA - texto no qual a dupla de alunos demonstra a sua familiarização com as idéias, obras e autores do campo temático que circunscreve o objeto de investigação delimitado em seu projeto;

4. METODOLOGIA E FONTES – breve indicação do tipo de pesquisa e fonte, bem como procedimentos e instrumentos de coleta e análise de dados.

5. REFERÊNCIAS - relação de obras utilizadas de acordo com as normas de referência bibliográfica da UFPR.

Obs.: Formatação: papel A4, máximo de 10 páginas, fonte arial, corpo 12, espaço duplo.

II - Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – Roteiro Geral

Os estudantes deverão observar o seguinte roteiro geral para elaboração do trabalho monográfico:

1- Elementos pré-textuais

- 1.1- capa;
- 1.2 - folha de rosto;
- 1.3 -dedicatória;
- 1.4-agradecimentos;
- 1.5 - epígrafe (opcional);
- 1.6 –resumo – em parágrafo único, de 10 a 15 linhas, com cinco palavras-chave;
- 1.7 -sumário.

2 – Elementos textuais

- 2.1- introdução – apresentação, esclarecimento dos objetivos da pesquisa, dos antecedentes e tendências da problemática e importância do tema;
- 2.2- desenvolvimento da problemática – a partir de referenciais teóricos da literatura especializada, da metodologia, dos dados coletados e dos procedimentos adequados ao objetivo e a pesquisa escolhida;
- 2.3- conclusões ou considerações finais – retomada abreviada do itinerário da investigação e conclusões decorrentes, com indicação de desdobramentos para futuras pesquisas, implicações contextuais e posicionamento crítico frente a própria experiência de investigação.

3- Elementos pós-textuais

- 3.1- referências – seguindo as normas da UFPR;
- 3.2- apêndices;
- 3.3- anexos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FICHA DE AVALIAÇÃO DO TCC

Título do trabalho:		
Autores:		
Apresentação – Data:	Horário:	Local:
Orientador(a):		

Partes componentes do TCC	Observações
1. introdução – apresentação do tema, problema e objetivos	
2. revisão bibliográfica – fundamentação teórica do tema	
3. Procedimentos metodológicos – procedimentos utilizados para desenvolver o trabalho	
4. conclusões e recomendações – contribuições pessoais à luz dos conhecimentos teóricos, avaliando a capacidade crítica do acadêmico e sua síntese dos fatos apresentados no TCC	
5. apresentação do TCC – normas técnicas	
6. apresentação oral/defesa do TCC	

Parecer

Trabalho:

() Aprovado () Reprovado () Aprovado com solicitação de ajustes

Nota: _____ (0 a 100)

Avaliador – Nome: _____

Departamento e Instituição: _____

Assinatura



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ORIENTAÇÃO

Equipe:
Tema do TCC:
Professor orientador:

Data	Assunto acompanhado	Orientações do professor	Ciente/ alunos	Ciente/ professor

ANEXO X. CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO

O estágio é um processo de construção e reconstrução do conhecimento adquirido no curso de Pedagogia, que se articula sistematicamente com a realidade, numa relação teórico-prática, que busca a futura autonomia profissional do aluno, e se articula à formação de sua cidadania participativa e transformadora da realidade educacional. Esse processo se constitui como uma produção e vivência coletiva e participativa, que envolve os professores e alunos da disciplina e do curso, bem como os profissionais do campo de estágio, levando em conta os determinantes históricos e sócio-culturais da sociedade.

A formação do profissional da educação, configurada em suas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica, é construída não somente no interior dos cursos. Com este entendimento a proposta curricular pela via do estágio, transcende os muros da academia, amplia-se, abrangendo o ambiente do trabalho dos profissionais da educação que se soma ao processo que desenvolve.

Esta concepção pressupõe a compreensão pelo educador, quer enquanto professor, quer enquanto pedagogo, da *natureza e especificidade* histórica da educação. Busca-se a formação de um profissional que seja capaz de construir uma nova prática pedagógica, que viabilize o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico à maioria da população, pelo domínio dos elementos teórico-metodológicos garantidos nas propostas pedagógicas de cada campo de estágio e do curso.

Esta formação deve garantir a compreensão teórica das condições concretas e históricas em que se realiza a ação pedagógica, assegurando o domínio dos conhecimentos educativos e de metodologias para que o processo de transmissão-assimilação histórica de tais conhecimentos ocorra.

O estágio nessa formação constitui-se em uma situação de aprendizagem, momento privilegiado de reflexão sobre a realidade dos processos formativos escolares e não escolares, de compreensão de seus determinantes e possibilidades históricas de vir-a-ser, que se constitui em condição essencial para que se possa pensar e realizar a intervenção prática na organização educativa em nível da sua gestão política, administrativa e pedagógica, na direção da construção de uma instituição educacional democrática.

O estágio está organizado em disciplinas em que a reflexão teórica deverá estar organicamente articulada à prática educacional. Por um lado a reflexão teórica se faz não só benéfica, mas constitui-se numa experiência fundamental. Por outro lado, insistir numa prática de “puro fazer” tem se revelado insuficiente porque, ou a proposição de ações não tem adequação alguma com a realidade educacional concreta, ou tem efeitos reducionistas, limitados à existência e presença dos estagiários no campo de estágio, sem implicações nas necessidades primordiais tanto da formação do pedagogo como das possibilidades reais na qual o estágio é realizado. Este praticismo está limitado, por um lado, a uma teoria tão geral que pode ser aplicável a qualquer realidade, tendendo a não considerar a concretude histórica da vida pedagógica dos campos de estágio e, por outro lado, prende-se ao imediatismo das necessidades e problemáticas detectadas pela visão do senso comum, imediatamente visíveis, que acabam se tornando intransponíveis nas situações da vida profissional.

Respeitando a relação entre reflexão e ação, própria de todo agir humano, o estágio deve, portanto, encaminhar formas de intervenção prática que estejam calcadas numa compreensão crítica e global da realidade educacional. Embora a relação teoria-prática fundamente o trabalho realizado ao longo do curso, na situação de estágio esta relação se põe especificamente num momento de dupla possibilidade.

Primeiramente, a busca de compreensão dos espaços educativos na sua totalidade, o que proporciona e exige a síntese das análises realizadas nas disciplinas em torno de objetivos particulares. Por exemplo, se em certa disciplina o tema central são as concepções pedagógicas, em outra as metodologias, ou a avaliação, ou a política da educação básica, etc., no momento de estágio estes conteúdos precisam ser necessariamente articulados às

problemáticas que se evidenciam, e permitem conhecer a instituição educacional na sua totalidade.

Por outro lado, os conteúdos e as análises que nas demais disciplinas têm um caráter mais geral, pois se referem à análise das instituições educacionais brasileiras, devem, no estágio, se particularizar em torno de uma realidade específica que é aquela instituição-campo de estágio. Estabelece-se, no estágio, portanto, a dialética entre o geral e o particular, que permite a compreensão e a intervenção sobre a realidade pedagógica. No caso de escolas públicas, priorizadas na proposta de formação do curso de pedagogia, o compromisso primeiro da formação do educando é, como pressuposto já evidenciado, o acesso à cultura por parte da totalidade da população brasileira, tarefa essa da qual, a instituição-campo participa.

Nos casos de estágios desenvolvidos em espaços educativos não escolares, dar-se-á prioridade às organizações de natureza popular, enfatizando-se a relação do estágio com os espaços formativos engendrados por movimentos sociais e também com iniciativas educacionais voltadas para a superação da exclusão social, demarcando um compromisso da instituição formadora e do estagiário com a função social da educação, embasada em princípios democráticos.

O papel do pedagogo como intelectual assim, incorpora a análise e problematização dos âmbitos sociais em relação ao contexto mais amplo, evidenciando uma função que pressupõe posicionamentos criteriosos e éticos que possam ser mediadores entre esses âmbitos e as questões cruciais da sociedade e da educação brasileira, expressas nos movimentos sociais e nas lutas de grupos culturais excluídos.

A função intelectual crítica e mediadora do pedagogo, em grande medida se conforma no período de estágio, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária a essa formação, que se dará de forma crescente a partir do 2º ano do curso. Nesse processo, o aluno se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização no campo de estágio que se torna também em campo de pesquisa, tendo como suporte as concepções de autores específicos, para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados e levando em conta ainda as situações novas e inusitadas dos contextos educacionais.

Princípios Universais

Com a finalidade de formar educadores, quer sejam pedagogos ou professores, para o desenvolvimento de atividades educacionais, os cursos relacionados prevêm estágios obrigatórios e não obrigatórios a partir dos seguintes princípios:

- da relação teoria e prática oportunizando a reflexão a partir da realidade;
- da aproximação com os contextos da atuação profissional;
- da proposição de soluções às situações pedagógicas, por meio de análise, problematização e compreensão da realidade educacional;
- da reflexão da prática docente mediada pela análise crítica e contextualizada do mundo;
- da formação humana, construção do conhecimento e de saberes científicos no *locus* de espaços educacionais escolares e não escolares como universos privilegiados para formação do pedagogos e professores;
- da valorização do pedagogo e do professor como profissionais que desenvolvem um trabalho relevante na produção e difusão do conhecimento na área da educação.
- do desenvolvimento da atitude de pesquisa necessária à formação do pedagogo no contexto atual.

Princípios Metodológicos

Na medida em que compreendemos que a metodologia de estágio enquanto tal está determinada pela concepção da ciência da educação que se elege como referência, cumpre ter claras tais concepções, objeto da primeira parte deste texto sobre estágio, para estabelecer as orientações da configuração metodológica do trabalho a ser realizado.

Portanto, a organização do trabalho de orientação/realização do estágio se dá norteada pelos princípios decorrentes das concepções de ciência da educação que configuram a opção teórico-metodológica realizada, ou seja, a metodologia constitui-se numa ação intencional e sistematizada.

Nesta perspectiva, três princípios buscam, ao mesmo tempo, explicitar a opção teórico-metodológica, bem, como aponta a direção a ser dada na orientação/realização dos estágios, a saber:

- o domínio do objeto da ciência da educação;
- a capacidade de ler e expressar organizadamente as manifestações concretas de uma prática educativa;
- capacidade de organização da ação educativa no contexto de uma determinada prática pedagógica.

O domínio do objeto da ciência da educação:

O aluno deverá estabelecer relações entre os conteúdos tratados nas disciplinas de fundamentação de seu curso com as manifestações das realidades captadas no campo de estágio devidamente problematizadas. Assim, cabe a ele o domínio, em amplitude e profundidade, do objeto da ciência da educação, ou seja, a compreensão de sua especificidade e da configuração desta prática social.

Ao realizar o estágio o aluno deve ser levado a compreender que tal prática pedagógica expressa determinações externas a ele, ou seja, que estão ali manifestadas as realidades econômica, política, cultural e educacional da sociedade, mais ampla e mais restrita, na qual a instituição-campo se insere, assim como fatores internos que dizem respeito à ação propriamente educativa nela desenvolvida, determinada tanto pela organização de poder ali configurada, ou seja, como a participação nas decisões próprias do trabalho pedagógico que se dá no interior da instituição, como pela orientação propriamente pedagógica realizada, ou seja, a organização curricular e as formas de orientação/qualificação/avaliação da prática educativa.

Dessa forma, entende-se que ao professor-supervisor de estágio cabe orientar os alunos tanto para a coleta de dados, de diferentes formas, que possibilitem a captação dos aspectos fundamentais da prática pedagógica realizada no campo de estágio, como de orientações bibliográficas que os auxiliem na leitura desses dados.

No tocante ao estágio em docência, tais manifestações serão também captadas pela análise da prática docente do professor da escola campo de estágio, bem como, pela análise das ações desenvolvidas pelos próprios alunos estagiários nas atividades de regência.

Os horários destinados às orientações coletivas dos alunos-estagiários constituem-se momento de articulação entre os dados relativos à prática pedagógica realizada na instituição campo de estágio, com a teoria já trabalhada nas disciplinas de fundamentos e metodologias da educação, organização do trabalho pedagógico, didática e currículo. Em muitos casos, os alunos ainda estarão cursando estas disciplinas, e o apoio do professor, sua interlocução, bem como as opções bibliográficas priorizadas, pelo professor supervisor de estágio tendem a construir as relações teórico-metodológicas necessárias à formação do aluno.

Nesta fase, pretende-se que o aluno-estagiário desenvolva a capacidade de ler crítica e sistematicamente as manifestações de uma prática educativa, superando a leitura de senso comum, conferindo-lhe conteúdo, ou seja, que ele possa compreender as manifestações do real, compreender as necessidades da prática investigada, refletindo sobre ela e buscando alternativas pedagógicas a partir do conjunto das discussões dos conteúdos das várias ciências que contribuem para a explicação da relação educação/sociedade.

Busca-se neste momento, auxiliar o aluno-estagiário a estabelecer relações entre os conteúdos tratados nas disciplinas de fundamentação e a síntese de tais determinações manifestas na realidade da escola, favorecendo a construção de uma leitura articulada da ação educativa realizada no campo de estágio, para que ele possa elaborar a expressão sistematizada e concreta da mesma.

A capacidade de ler e expressar organizadamente as manifestações concretas de uma prática pedagógica determinada:

A construção da leitura do real e da expressão organizada dessa leitura não se faz em momentos estanques, embora seja necessário orientá-la, o que requer o exercício dessa reflexão a partir dos dados do real apreendido, frente a um corpo teórico, tanto da parte do professor-supervisor quanto do aluno-estagiário. Ao primeiro cabe exercitar essa reflexão com os alunos para que eles possam ir compreendendo o movimento da teoria à prática e desta à teoria, na consolidação de uma compreensão da apropriação pelo pensamento do concreto-social.

O aluno deverá dar expressão elaborada às reflexões que em conjunto com seus colegas e professor-supervisor vêm realizando. É fundamental que as sínteses elaboradas pelos alunos se expressem de forma organizada, sistemática, buscando-se com isso introduzi-los na prática de sistematização da pesquisa, estudos e reflexões à sua formação intelectual.

Nesse momento o professor-supervisor assume a “cumplicidade” de orientação e discussão dos textos produzidos pelos alunos, reorientando sua formulação e incitando o avanço para a elaboração de uma proposta de ação definidora do grau de intervenção possível de ser realizada na situação de estágio, mas tendo como finalidade o desenvolvimento de tais capacidades como elementos formadores dos profissionais de educação.

O estágio não é fim, mas meio, momento de formação profissional, daí compreende-se que não cabe ao aluno estagiário assumir a direção do trabalho realizado no campo de estágio que cabe aos profissionais que ali atuam. Propõe-se que a presença do estagiário nos espaços educacionais escolares e não escolares, possa favorecer a reflexão por parte dos profissionais responsáveis sobre a direção que vem dando ao seu trabalho na condução da prática pedagógica realizada.

O texto que o aluno-estagiário elabora expressando a compreensão possível de ser construída nos limites da disciplina sobre o processo pedagógico realizado no campo de estágio se constitui em elemento para a construção de uma proposta de ação que ele realizará, em parte, na medida em que a direção dada ao trabalho nos espaços formativos escolares e não escolares não é por ele definida enquanto estagiário, mas o será quando for profissional, esta deve ser a perspectiva do supervisor-orientador do estágio que o prepara para quando assumir a direção plena de seu trabalho.

A capacidade de organização da ação educativa no contexto de uma determinada prática pedagógica

Ao mesmo tempo em que o aluno-estagiário elabora a expressão de sua leitura das manifestações concretas da prática pedagógica realizada no campo de estágio, deve ser estimulado a refletir sobre quais caminhos são possíveis, no contexto daquela prática, de enfrentamento de seus limites imediatos e mediatos. Ou seja, ao apreender o concreto-real pelo pensamento, o conceito pensado, representa uma apreensão sempre precária porque passível de ser ampliada e aprofundada. Importa elaborar uma proposta de enfrentamento dos limites presentes na prática pedagógica na qual se insere, ainda que sob os limites da condição de estagiário. Nesta medida torna-se claro que o aluno não vai “apreender” no campo de estágio o que deve fazer como profissional, mas ele utiliza-se da reflexão sobre a prática realizada pelos profissionais do campo de estágio para ampliar e aprofundar sua compreensão do que os profissionais que aí atuam devem perseguir, para a consecução de sua finalidade histórica, de sua especificidade.

Não significa construir qualquer proposta e delimitar o que pode ser realizado no momento do estágio, importa articular uma proposta a partir da definição de prioridades e das exigências impostas pela prática que vem sendo realizada no campo de estágio, estabelecendo ações de curto, médio e longo prazos que objetivem o enfrentamento dos limites nela presentes. Cabe aos profissionais do campo de estágio analisar, discutir e assumir ou não tais proposições. Para o aluno-estagiário importa desenvolver tais capacidades tendo em vista sua formação profissional e humana.

Qualidade do Estágio

Tanto o professor-supervisor de estágio quanto o aluno estagiário deverão desenvolver o processo considerando os seguintes pressupostos:

- compreensão da totalidade dos elementos envolvidos no processo, buscando a possibilidade de interferência na realidade;
- definição de pressupostos teórico-metodológicos explicitados por projetos de ação socializados entre todos os envolvidos, que nortearão os processos contínuos de avaliação;
- compreensão de uma visão social comprometida com os segmentos sociais excluídos;
- compromisso da instituição formadora e campos de estágio na qualidade e democratização de acesso e atendimento nas diferentes áreas de atuação;
- priorização das políticas públicas de atendimento às classes populares, como objeto de preocupação do processo de estágio;
- definição de uma política interna de estágio na instituição formadora, construída com a participação de todos os envolvidos no processo;
- garantia por parte da instituição formadora que o professor de estágio tenha a formação e experiência profissional na área de estágio;
- garantia por parte da instituição formadora que os professores de estágio tenham condições de trabalho que possibilitem a qualidade de estágio (ampliação do quadro docente estatutário, auxílio transporte, seguro).

- Anexo XI

RELATÓRIO CEAPE
PROPOSTAS EXTENSÃO 2006 – set / dez

TIPO: INICIAL/ RELATÓRIO	DATA	PROPOSTA	PROFESSOR(A) COORDENADOR(A)	TÍTULO	NÚMERO PROCESSO
Inicial	Set/06	Curso	Ana Maria Petraitis Liblik	3º Ciclo de Vídeos – grupo de estudos em Artes, a partir da videoteca “Arte na Escola”	041326/2006-12
Inicial / Relatorio	Set/06	Curso	Ana Maria Petraitis Liblik	Ensino de Geometria nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	041332/2006-70
Inicial	Set/06	Curso	Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schimdt	O uso do livro didático de História: a questão da narrativa histórica e as perspectivas da Educação Histórica	041655/2006-63
Relatório	Out/06	Evento	Tamara da Silveira Valente	O diálogo da clínica com os educadores	045149/2006-43
Inicial	Out/06	Evento	Regina Maria Michelotto	Intercâmbio e cooperação entre Cuba e Brasil: políticas educacionais	045782/2006-31
Relatório	Out/06	Evento	Paulo V. Baptista da Silva	Seminário “Promovendo a Igualdade Racial na Educação”	045781/2006-97
Inicial	Nov/06	Programa	Ana Maria Petraitis Liblik	Arte na Escola	044958/2006-38
Relatório	Nov/06	Projeto	Sandra Guimarães Sagatio	A literatura e o lúdico na pedagogia hospitalar: a mediação entre texto, jogo e brincadeira.	053887/2006-64
Relatório	Nov/06	Evento	Sonia Guariza Miranda	Conferência Estadual de Educação da APP-Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do PR “Proposta dos Trabalhadores da Educação para o próximo Governo”	055092/2006-91
Relatório	Nov/06	Curso	Nadia Gaiofato Gonçalves	Pesquisa em História da Educação e Ensino de História	055692/2006-59
Relatório	Dez/06	Curso	Ana Maria P. Liblik	3º Ciclo de Vídeos: grupo de estudos em Artes, a partir da videoteca “Arte na Escola”	059358/2006-74

RELATÓRIO CEAPE
TABELA 2007 – PROCESSOS DE EXTENSÃO

TIPO: PROPOSTA INICIAL (PI) / RELATÓRIO	DATA protocolo	PROPOSTA	PROFESSOR(A)) COORDENADOR(A)	TÍTULO	NÚMERO PROCESSO
PI	06/02	Curso abril a maio	Gelson João Tesser	Educação, Ciência e Sociedade	004765/07- 25
Relatório	06/02	Projeto	Guilherme Gabriel B. Romanelli	Quarteto de Cordas UFPR: uma experiência educativa	004771/07- 82
Relatório	08/02	Projeto	Ivanilda Higa	Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas	005195/07- 91
Relatório	16/02	Curso	Hilton Costa (Substituto)	Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental e Médio: cultura e história afro-brasileiras	006726/07- 62
Relatório	23/02	Curso	Ana Lúcia Silva Ratto	Democratização da escola pública – a participação de estudantes do ensino médio na gestão escolar	007419/07- 07
Relatório	23/02	Curso	Ana Maria P. Liblik	Curso de Ensino de Geometria nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental	006707/07- 36
PI	26/02	Evento 26/03	Sonia Fátima Schwendler	O protagonismo dos movimentos sociais na Educação do Campo	007692/07- 23
PI (Continuidade)	26/02	Programa	Carmen Sá Brito Sigwalt	Programa: qualificação de professores no Vale da Ribeira	007608/07- 71
Relatório	26/02	Programa	Carmen Sá Brito Sigwalt	Qualificação de Professores Alfabetizadores (maio/97 e mar./03 a dez./06)	007603/07- 49
Relatório	27/02	Programa	Araci Asinelli da Luz	Programa Com Viver	005212/07- 90
Relatório	27/02	Projeto	Cristina Frutuoso Teixeira	Projeto Vila Nova	008166/07- 81
PI	01/03	Projeto	Gracialino da Silva Dias	Sociedade de Classes, Estado e Educação Brasileira: o princípio educativo do trabalho, a gestão educacional, a formação e a organização dos trabalhadores na educação pública do Paraná	008607/07- 44
PI	01/03	Projeto	Gracialino da Silva Dias	Educação Permanente dos Conselheiros de Alimentação Escolar: a formação de educadores, trabalhadores do campo e pais de alunos, no âmbito da constituição e das atividades do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição Escolar.	008606/07- 08
Relatório	05/03	Projeto	Tania Maria F. Braga Garcia	Recriando Histórias	009298/07- 20
PI (Continuidade)	05/03	Projeto	Tania Maria F. Braga Garcia	Recriando Histórias	009299/07- 74

PI	12/03	Evento 13/03 a 19/06	Rose Meri Trojan	Seminário “Educação: espaço político- pedagógico ‘a educação infantil em destaque’”	009510/07- 59
PI	12/03	Evento 29/03 a 31/03	Regina Maria Michelotto	XIII Seminário Projeto UNIVERSITAS: “Políticas de Educação Superior no Brasil no contexto da Reforma Universitária”	010377/07- 83
PI	12/03	Curso 2º semestre (período a negociar)	Karen Franklin da Silva	Filosofia nos anos iniciais do ensino fundamental	010376/07- 39
PI (continuidade)	12/03	Projeto	Ivanilda Higa	“Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemáticas e Ciências Físicas e Biológicas”	010349/07- 66
Inicial (continuidade)	14/03	Programa	Araci Asinelli da Luz	“Com Viver”	010867/07- 80
Relatório	16/03	Evento	Sonia Fátima Schwendler	“A educação do campo em debate”	11194/07-85
PI	16/03	Curso 07/03 a 20/06	Ana Maria Petraitis Liblik	“4º Ciclo de vídeos – grupos de estudos em artes, a partir da videoteca ‘Arte na Escola’”	2879/07-31 (23/01)
PI	16/03	Curso 07/03 a 20/06	Ana Maria Petraitis Liblik	Grupo de estudos em Artes, a partir da videoteca “Arte na Escola”	2876/07-05 (23/01)
PI	16/03	Curso 14/04 a 07/07	Ivanilda Higa	Tutoria na Prática de Ensino de Física – 1º módulo: socializando conhecimentos	011534/07- 78
PI	20/03	Curso 14/10/06 a 14/04/07	Paulo Vinícius Baptista da Silva	Cultura e História Afro-Brasileiras: curso de formação de professores do ensino fundamental e médio	012532/07- 04
PI	09/03 (O CEAPE recebeu o proc. dia 22)	Projeto	Ângelo Ricardo de Souza	Avaliação da Escola, Avaliação na Escola	010039/07- 41
PI	27/03	Projeto	Roberto Filizola	Resgatando a memória de professores de Geografia em Curitiba	013537/07- 46
PI	30/03	Evento 09/04 a 18/11	Paulo Vinícius Baptista da Silva	Seminário “A diversidade étnico-racial presente na escola: implementando a Lei 10.639/03”	014378/07- 05

Anexo XII – VIDEOTECA – ARTE NA ESCOLA

CÓD	TÍTULO
01A	Sobreviver Guerreiro
006.	Krajcberg- O Poeta dos Vestígios
008.	Arte no Brasil
10A	Gregorio Gruber
16A	Farnese, Caixas, Montagens, Objetos
17B	O mundo Transfigurado de Zorária Bettiol
18A	Cláudio Tozzi
20A	Iberê Camargo
022.	Vasco Prado 70 anos
29A	Akiko Fujita
32A	Auto Retrato
033.	Carlos Bracher, Retrato Intenso
35A	Carlos Vergara- Uma Pintura
036.	Ver Tomie
045.	Nasce a República- Panorama Histórico
046.	Pós Modernidade
47A	Anos 30- Entre Guerras
048.	Uma Semana de Verão que Ninguém Entendeu
49A	A Arte no Auge do Império
51A	O Desenho da Luz
052.	Regra e Confusão
053.	Uma Corte nos Tópicos
054.	Retrato de Potinari
055.	Tradição e Rupitura
057.	Uma Nova Medida Para Morar
058.	A Instituição do Inexistente
059.	Das Paredes às Telas, Dos Porões às Praias
60B	O Apostolado das Imagens
061.	A magia do Real
062.	Um Rasgo no telo ds Igrejas
63A	Aleijadinho, O profeta
61A	O Dossel Nas Alturas
65A	Os Santos Não Deixam de Voar
066.	A Libertação dos Poetas
067.	Muita História e Pouca Cuca
68A	No Domingo da Maria Fumaça
069.	Pés Descalços, Mulatas, Anjos e Serras
070.	O Encanto da Borboleta Silvestre
071.	A Arte de Ver N.01
72A	A Arte de Ver N.02
74A	A Arte de Ver N.04
75A	A Arte de Ver N.05
76A	A Arte de Ver N.06
77B	A Arte de Ver N.07
78B	A Arte de Ver N.08
79A	A Arte de Ver N.09
80A	A Arte de Ver N.10

81A	A Arte de Ver N.11
82B	A Arte de Ver N.12
83A	A Arte de Ver N.13
097.	Livio Abramo, Sempre
99B	Lanelli, Artista Brasileiro
101B	Lole de Freitas
103A	Perfil de Linha
104A	A Arte de Ver N.01
106A	O Nervo de Prata
105B	Elas por Elas
106A	O Nervo de Prata
107.	Trabalhos de José Resende
108.	Colares, 1987
109B	Universo de Siron
110B	Marcelo Grassmann: Mestre Gravador
111.	Apaga-te Sésamo
112.	Vivências e Caminhos
114.	Regina Silveira
119.	Tela Sobre Tinta
120.	3x3, Três Artistas, Três Dimensões
121A	Colação Gilberto Chateaubriand
122A	Quatro Quadros- Fase Quatro
124A	Osmar Pinheiro
125B	Patrícia Furiong
128B	Janela Indiscreta
129B	Retratos de Tomie
130b	Visita a Gregorio
131.	Gravuras - Maria Ilucia Catanni
132B	MAM Litografia
135.	Um Ritual de Passagem
139.	A Casa do 40 Personagem
140.	Território Ocupado
141A	Lasar Segall e o Rio de Janeiro
142.	O Inventor- Guto Lacaz
144B	Independência
145B	Novos Rumos O Pós Guerra
146B	No Tempo da Segunda Guerra
147B	O Encontro com a Terra I
149.	Na Trilha das Mulas
150A	Arte no Brasil- Uma história de V séculos
151A	O Sino do Povo e as Dimensões da Morada
152B	Os Ventos não Mudam
153A	Confundo
156B	Amilcar de Castro
157B	Os Reinados
158B	A Era JK
159A	BR 80
160B	Centenário de Lasar Segall
161.	Arte e Indentidade
162.	Vasco Prado: 80 anos

163.	Três dias e o Chá
164B	Aldo Locatelli
165.	Vitrais no Nordeste do Rio de Janeiro
166.	A Arte Têxtil de Vera Stedile Zattera
167.	A Arte Têxtil de Vera Stedile Zattera
168.	A Aventura do Olhar
170B	Ivald Granato In Performace
171A	LES Etres Lettres
172.	Paiter Model In Vídeo
173B	Conversa Fiada
174B	O Demiurgo
176A	Viajando pelo Modernismo
177B	Caminhos da Abstração
178B	Viadulto do Chá
179.	João Drumond
182A	Centro de Artes UDESC
183.	Projeto Escola e Arte
184.	Antônio Peticov
185.	Denise Milan
186.	Vitrina Trianon MASP
187.	Memória do Corpo
188.	Lygia Pape
189A	Aguilar
190.	Benjamin
191.	Gregório Gruber
192B	Paulo Pasta
193.	Cristiano Mascaro
194.	Gal Oppido
195.	Juca Martins
196.	Maureen Bisilliat
197.	Baravelli
198.	Cláudio Tozzi
199.	Fiaminghi
200.	Nuno Ramos
201.	A Imagem e pensamento Criador/ UCS
202.	Arte Erótica
203.	Tomie Ohtake 93- Novas Pinturas
204.	Retratos e Autos- Retratos
205.	Carmella gros- Hélices
206.	Murício Bentes- Esculturas
207.	Tomie Ohtake- Quatro Estações
208.	Gontran Guanaes Netto: O Povo e a Liberdade
209.	Quatro Quadros- fase I
144.	Quatro Quadros- fase III
211.	Quatro Quadros- fase II
212.	Arte na Escola- UDESC
213.	Quatro Quadros- fase V
214.	Quatro Quadro- fase
215.	Ianelli
216.	Arte e Reabilitação


217A	L'abito della Rivoluzione
218.	Daniel Buren- Del Colore Dell' Architettura
220.	Now I Know Snow
221.	H.C.E. John Cage In Turin
222.	I Have a Mirror. You Have a Mirror
223.	Mario Merz: Terra Elevata
224.	Nordsud
225A	Magiciens de la Terre
226A	Overture
227.	Dal Cavalletto Allá Città- Arte Russa e Soviética
228.	Philip Glass- Five Metamorphosis- Solo de Piano
229.	Iannis Kounellis- Bisogna Avere Una Cortezalmmobilr
230.	Joseph Beuys- A New Idea of Art
231.	Notes Sur Jean Rouch
232.	StandingSculpture
233.	Il corso Del Coltello
234.	Donald Judd at the Castle of Rivoli
235.	Michelangelo Pistoletto- Anno Bianco
236.	Claudio Parmiggiani- uma Escultura
240.	Projeto Arte e Escola- Trajetórias
141.	Lasar Segall e o Rio de Janeiro
242.	Jaquie Vares: Memorial da Companhia dos Guarajas
243.	Ruth Schneider- Atelier 27
245.	Guilherme Secchin
248.	Escola da Moda
257.	Humanóides/Transmutações
258.	Cidades em janelas por Carmela Gross
260.	Séc. XVIII A Colônia Dourada
163.	História da Moda no Brasil
243.	Ruth Schneider- Atelier 27
245.	Guilherme Secchin
257.	Humanóides/Transmutações
258.	Cidades em janelas por Carmela Gross
260.	Séc. XVIII A Colônia Dourada
263.	História da Moda no Brasil
267.	História viva Brasil anos 60
268.	História viva Brasil anos 70
269.	História viva Brasil anos 80
270.	Sonhos de Argila, Desenhos ds Mãos
271.	Katsuko Nakano- Em busca da Raiz uma
272.	Quadro Número Zero
277.	Arte Lúdica- Tozzi
278.	Walter Gaudnek- Espaço e Ambiente
VA 001	Festa de 20 anos do curso de Ed. Artística
VA 002	Inauguração da videoteca
VA 003	Exposição de alunos de Ed. Artística/94
V.A 004	Exposição de alunos de Ed. Artística
V.A 005	Alfabetização
V.A 006	Um processo de alfabetização
V.A 007	Encontro com o artista Tomo I

V.A 008	Encontro com o artista Tomo II
V.A 009	Encontro com o artista Tomo III
V.A 010	Encontro com o artista/ perfis e personalidades Tomo IV
V.A 011	Aprender desenho geométrico, mas como?
V.A 012	III Encontro dos pólos número I
V.A 013	III Encontro dos pólos número II
V.A 014	III Encontro dos pólos número III
V.A 015	III Encontro dos pólos número IV
V.A 016	III Encontro dos pólos número V
V.A 017	III Encontro dos pólos número VI
V.A 018	III Encontro dos pólos número VII
V.A 019	III Encontro dos pólos número VIII
VA 020	Universidade Federal do Paraná
V.A 021	Arquitetura na Ilha de Santa Catarina
AV 001	Francisco Faria
AV 002	O Artista no Universo: Hélio Leite
AV 003	O Artista no Universo: Juliane Fuganti
AV 004	O Artista na Universidade: Jussara Age I
AV 005	O Artista na Universidade: Jussara Age II
AV 006	Lígia Borba
AV 007	O artista na UFPR: Lígia Borba II
AV 008	A Arte de Fernando Veloso
AV 009	O artista da UFPR: Evaldo Leão
IS 001	I Seminário: Janine Malanski/Cristina Rizzi
IS 003	I Seminário de Arte e Educação Mns F./Marcia S./João F Duarte- 1995
IS 004	Amanda Tojal e Maria I Vianna
IIS 001	II Seminário: Maria Cristina Biazus
IIS 002	II Seminário: Amanda Tojal
IIS 003	II Seminário: Roti Niella Turin
IIS 004	II Seminário: Ronald Raminelli
IIS 005	II Seminário: Alberto Tassinari
56	Três pintores
137	Um quarto de vida
241	Naz "azaz" de Ely
246	Atelier Aberto/ Experiências
247	O sorriso de de Natasha
249	Otávio Podesta
250	O bispo do Rosário
251	Inscrições
252	Infância perversa
253	Os Ateliers do viajante/ Sérgio Telles
254	22a Internacional Art Biennial of SP
256	Módulo
259	Brincar por nós
261	O tempo pelas mãos (Sônia Moeller)
263	História da moda pelo Brasil
264	Liberdade
266	História viva do Brasil anos 50
273	Ansel Adams- photographer
276	Duração: 23'

279	Escola de moda Cândido Tostes: Foto moda
280	Esculturas em relevo (manifestações culturais)
281	Restauração, Ciência e Arte
282	Museu de Arte Contemporânea PE
283	Syhra Pontual: Uma Lenda Interior
284	José Cláudio
285	Bajado
286	Xilografvura
288	Dona Laurenda e Dr Joaquim
289	Bandeira dos Farrapos
291	Projeto de Informatização do acervo (Floresta tijuca RJ)
292	A History of Clouds
294	Berne
295	Instituto de Tella de Bueno Aires
297	Jorge Machi
298	Hiito
299	Enio Tommi Esculturas
300	Leo Tavela/ Escultor
301	Alfredo Guttero (Uma Técnica Inimitable)
302	Homenage a Ainda Carballo
303	Luis Goulard Moreno
304	Rosemary Guedes
305	Américo Balán
306	Roberto Del Villano
307	Libero Badii
308	Diciervo
309	Nair Benedicto
310	Século XX- Primeiros Tempos
312	Sevane- Peregrino Del Tiempo
313	Obras Mestras de Artistas Argentinos
314	Arte Pré- Colombiana
315	Perez Celis: Obra do Artista
317	Como ver um quadro
321	Viés
322	Suturas- Edith Derdik
324	Socorro Nobre
325	Joseph Bewys
326	Carlos Gorriarena
327	Gómez Centurión
329	La Metamorfosis- Scafati
330	Máscaras- Oscar Smoje
331	Máscaras- Oscar Smoje
332	Subterrâneos- Ernesto Pesce
333	Brook em Buenos Aires
334	Liliana Porter- Retrospectiva
336	Salvatore Trovatto- Hacedor de imagens
338	J. C. Disfetano- Esculturas
339	Juan Carlos Disfetano- Uma escultura em poliester
340	Maria Juana Heras Velasco- Escultora
341	Liliana Maresca Frenesi

342	Daniel Herce- Pinturas
348	Fernando Fader
349	Xeu Solar
350	El Filete- Los Maestros Fileteadores de Buenos Aires
351	Comércio e Indústria
352	O céu livre
355	Altars Mores
356	Artes Mágicas de Valdir Jasmin
357	A Arquitetura de Rui Ohtake
358	A Passagem do olhar
2	Zimmerman
10	Artista na UFPR, Maria José Justino
0011 A	Arte na Escola II - versão reduzida

ANEXO XIII – Fichas 1 das disciplinas obrigatórias e optativas dos Departamentos do Setor de Educação

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO
---	--

PLANO DE ENSINO

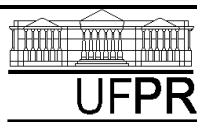
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso				Código: EP102	
Natureza: Obrigatória		Anual (x)		Semestral ()	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 210		AT: 90		AP: 120	
				Créditos: 10	
EMENTA:					
Desenvolvimento de Pesquisa na área educacional culminando em elaboração de trabalho monográfico					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

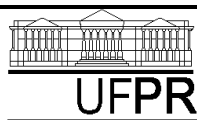
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização e Gestão da Educação Básica I		Código: EP096	
Natureza: Obrigatória	Anual ()	Semestral (X) 1º semestre	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 4
EMENTA:			
Aspectos históricos do processo de constituição do sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. A Organização dos sistemas da Educação Básica e a articulação entre os diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino: os desafios da democratização social e escolar.			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

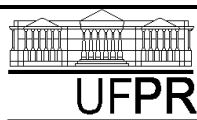
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização e Gestão da Educação Básica II		Código: EP097	
Natureza: Obrigatória	Anual ()	Semestral (X) 2º semestre	
Pré-requisito: OGEBI	Co-requisito:		
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 4
EMENTA:			
A legislação complementar vigente, em âmbito nacional e local, na Educação Básica e suas relações com a organização e gestão da escola. Análise dos indicadores sociais e educacionais, quantitativos e qualitativos, referentes à demanda, à oferta e à qualidade da Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades.			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

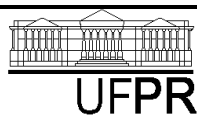
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Função Social do Pedagogo				Código: EP098	
Natureza: Obrigatória		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2		
EMENTA:					
Dimensão histórica da formação do pedagogo no Brasil – da origem às formulações atuais. Concepções e tendências da formação e da atuação do(a) pedagogo(a) face à conjuntura contemporânea brasileira nos âmbitos social, cultural, econômico, político e educacional escolar e não-escolar: desafios.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Políticas Educacionais				Código: EP103	
Natureza: Obrigatória		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60		AT: 60		AP:	
Créditos: 4					
EMENTA:					
<p>Concepções de Política, Poder, Estado e Democracia e suas relações com a educação. Reformas Educacionais no Brasil e na América Latina. Planejamento e gestão da educação: Planos de educação, regime de colaboração, municipalização, descentralização. Políticas para a educação básica e ensino superior. Financiamento da Educação: Fundos públicos, vinculação orçamentária, descentralização financeira, manutenção e desenvolvimento do ensino.</p>					

Validade: a partir do ano letivo de: 2008

Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

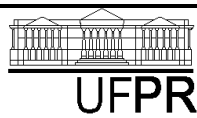
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: O trabalho pedagógico na educação não – escolar				Código: EP445	
Natureza: Obrigatória				Anual (x)	
				Semestral ()	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 90		AT: 60		AP: 30	
Créditos: 5					
EMENTA:					
Fundamentos epistemológicos da Pedagogia e os processos educativos não escolares: movimentos sociais, setor produtivo, organizações populares e entidades da sociedade civil, no contexto brasileiro contemporâneo, evidenciando sua identidade enquanto ciência que estuda e produz conhecimento pedagógico. O papel do pedagogo nos processos de produção, organização e articulação do conhecimento e da práxis pedagógica no âmbito das relações sociais e culturais concretas; análise da dimensão educativa em espaços não escolares: pesquisa de campo.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008					
Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED					
Assinatura:					
Chefe do Departamento:					
Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

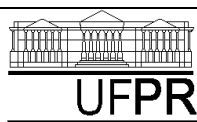
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Avaliação Educacional		Código: EP446	
Natureza: Obrigatória	Anual (x)	Semestral ()	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 04
EMENTA:			
Avaliação do processo educacional: sujeitos, natureza, concepções, procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos. Principais concepções, tendências e perspectivas da avaliação historicamente presentes no ensino brasileiro. Indicações legais para a área da avaliação educacional e seus desdobramentos na prática pedagógica. A avaliação institucional: limites e possibilidades. As políticas de avaliação educacional no Brasil.			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

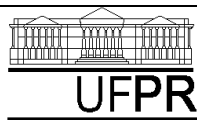
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Currículo: Teoria e Prática				Código: EP447	
Natureza: Obrigatória		Anual (x)		Semestral ()	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60		AT: 60		AP:	
Créditos: 04					
EMENTA:					
<p>O campo curricular educacional como uma construção: pedagógica, cultural, histórico-social, política e econômica. As teorias curriculares na literatura internacional e brasileira. Propostas Curriculares Oficiais e as influências na educação básica: adesão e resistência. Tendências curriculares contemporâneas. Fundamentos teórico-metodológicos na organização curricular da educação básica e suas modalidades. Currículo em ação na educação escolar e não escolar: mediações e interpretações dos sujeitos da prática pedagógica.</p>					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

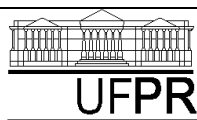
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização do trabalho pedagógico		Código: 448	
Natureza: Obrigatória	Anual (x)	Semestral ()	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 90	AT: 90	AP:	Créditos: 06
EMENTA:			
A função da escola básica em seus diferentes níveis e modalidades no contexto histórico e cultural contemporâneo: aspectos sociais, políticos e econômicos. O pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: sujeitos, tempos, espaços, conhecimentos, saberes, métodos. A escola como espaço de qualificação da atuação educador (professor, pedagogo e demais sujeitos). O processo pedagógico: a gestão, o planejamento, o currículo e a avaliação escolar.			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

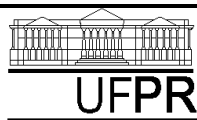
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Prática pedagógica C – Estágio Supervisionado na Organização Escolar		Código: EP449	
Natureza: Obrigatória	Anual (x)	Semestral ()	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 240	AT:	AP: Estágio: 240	Créditos: 8
EMENTA:			
Participação do estagiário no trabalho pedagógico escolar considerando aspectos preponderantes do Projeto Político Pedagógico e da formação do aluno na sociedade brasileira contemporânea. Caracterização dos processos presentes na organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva teórico-prática. Investigação e problematização do trabalho pedagógico escolar e da ação do pedagogo mediante construção de categorias de análise da escola campo de estágio. Elaboração de Relatório de caráter analítico contemplando a reflexão teórico-prática do processo de estágio com elementos indicativos para a formulação do Plano de Ação do Pedagogo.			
Validade: a partir do ano letivo de: 2008			
Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED			
Assinatura:			
Chefe do Departamento:			
Assinatura:			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação, tecnologia e cultura das mídias				Código: EP099	
Natureza: Obrigatória				Anual ()	
				Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2		
EMENTA:					
<p>Relações entre educação, tecnologia e cultura das mídias. Tecnologia e mídias como produto social e como processos produtores da cultura na contemporaneidade. Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências. Cultura de massas, indústria cultural e educação. Redes de conhecimento. Implicações das relações entre tecnologia e mídias para os processos pedagógicos escolares e não escolares.</p>					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Infância e Educação Infantil				Código: EP078	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 4		
EMENTA:					
<p>Infância como construção social. A construção histórica da educação infantil e a sua relação com a educação brasileira. As políticas públicas destinadas às crianças de 0 a 6 anos. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Currículo - diretrizes e propostas para crianças pequenas: contribuições nacionais e internacionais. O profissional de educação infantil. Diversidade cultural e a pesquisa em educação infantil: raça, etnia e gênero. A pesquisa sobre infância e educação infantil.</p>					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

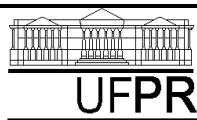
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Disciplina e Indisciplina no Cotidiano Escolar: um enfoque foucaultiano		Código: EP 075	
Natureza: Optativa	Anual ()	Semestral (x)	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 60	AT: 30	AP: 30	Créditos: 3
EMENTA:			
<p>Problematização da disciplina no cotidiano escolar. Poder, disciplina, normalização, exame, vigilância, moral e ética em Michel Foucault. Concepções de infância e de educação: implicações sobre a prática pedagógica e sobre as relações disciplinares. A produtividade do pensamento de Foucault através de um estudo de caso sobre livros de ocorrência escolares. Pesquisa de campo: disciplina e indisciplina no cotidiano escolar.</p>			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

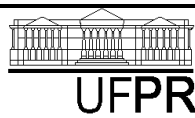
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Planejamento Educacional e Currículo em Educação Especial				Código: EP057	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 45	AT: 45	AP:	Créditos: 3		
EMENTA:					
Configuração histórica da diversidade na sociedade. Educação Especial e seus determinantes históricos, sócio-econômicos e políticos. Direitos das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e suas implicações educacionais. Políticas educacionais para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão da Educação Especial no Brasil.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação Especial na Área Não-Escolar				Código: EP 058	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2		
EMENTA:					
Configuração histórica dos atendimentos interdisciplinares às pessoas com necessidades especiais. Constituição de equipes nos modelos governamentais e não-governamentais internacionais e brasileiras. O papel do pedagogo e demais profissionais nas diversas etapas do atendimento a pessoas com necessidades especiais.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

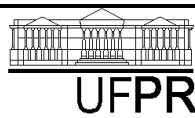
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização e Gestão em Educação Especial				Código: EP079	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:		Créditos:	
EMENTA:					
Pressupostos históricos, políticos e filosóficos do movimento de integração/inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Organização e gestão do trabalho pedagógico escolar nos diversos níveis, etapas e modalidades, e não-escolar, com pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto atual.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

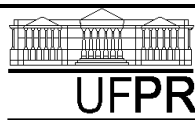
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização e Gestão do Ensino Médio e Profissional				Código: EP080	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2		
EMENTA:					
A articulação/desarticulação entre Ensino Médio e Educação Profissional: História e contemporaneidade; políticas educacionais para o ensino médio e profissional: dispositivos normativos oficiais e cultura escolar; a educação do jovem: demandas, expectativas, limites e possibilidades.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

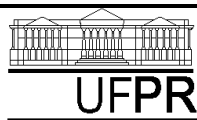
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização e Gestão da Educação de Jovens e Adultos				Código: EP 081	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 4		
EMENTA:					
Análise histórico-social da Educação de Jovens e Adultos no contexto brasileiro. Políticas educacionais, concepções e legislações em relação a EJA. Organização do trabalho pedagógico na EJA.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação Comparada				Código: EP082	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:		Créditos: 04	
EMENTA:					
Aspectos históricos, concepções e abrangência da disciplina. Concepções teórico-metodológicas da Educação Comparada. Tendências educacionais internacionais contemporâneas. Políticas Internacionais de Educação e condicionantes das políticas educacionais. Questões atuais da educação no contexto da globalização.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Introdução ao Estudo do Currículo				Código: EP083	
Natureza: optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:		Créditos:	
EMENTA:					
Currículo: Conceito e desenvolvimento histórico na literatura internacional e brasileira. Tendências e concepções curriculares na prática educacional. As propostas curriculares atuais e seu reflexo na educação básica. O trabalho do professor na organização e planejamento curricular					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

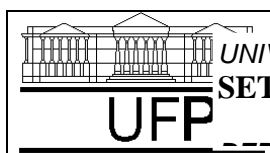
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Estudos da Infância (Coordenação-disciplina espelho)				Código: EP100/ET074	
Natureza: Obrigatória		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:		Créditos: 2	
<p>Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da educação infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade A pesquisa sobre infância e educação infantil.</p>					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/DTFE</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LICENCIAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação e Trabalho				Código:
Natureza: Obrigatória	Anual ()	Semestral (X)		
Pré-requisito:	Co-requisito:			
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 4	
EMENTA:				
A categoria trabalho, suas relações com a educação e com os processos de escolarização; o trabalho como princípio educativo; mudanças no mundo do trabalho e educação; implicações das relações entre trabalho e educação para a organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar.				
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:				

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

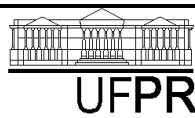
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação do Campo				Código: EP084	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:		Créditos: 2	
EMENTA:					
A educação e a questão agrária no Brasil. Concepções de campo e de educação nas políticas públicas. Os paradigmas da educação rural x Educação do Campo. Educação do Campo e movimentos sociais. A organização do trabalho pedagógico na escola do campo.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Financiamento da Educação				Código: EP085	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:		Créditos: 2	
EMENTA:					
<p>Orçamentos públicos e financiamento da educação pública no Brasil: o conceito de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. Gestão e financiamento público: planejamento orçamentário democrático ascendente, conselhos de acompanhamento de gastos públicos. Políticas educacionais específicas e suas implicações financeiras: políticas de fundos (FUNDEF; FUNDEB, fundos para o ensino superior); regime de colaboração e condições de financiamento da educação básica.</p>					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

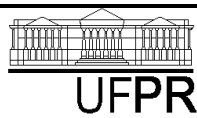
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação, Ciência e Tecnologia				Código: EP086	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:		Créditos: 2	
EMENTA:					
As relações entre ciência, tecnologia e sociedade e suas implicações para a educação formal e não formal. Divulgação científica: paradigmas e concepções do público leigo. Ensino formal e não formal com enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade. Ciência, tecnologia e cidadania: tendências e metodologias de participação do cidadão leigo na avaliação do desenvolvimento científico-tecnológico.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

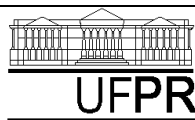
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Gestão Escolar				Código: EP087	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2		
EMENTA:					
Análise dos processos de organização e gestão das escolas. Alternativas de gestão da escola: teorias e experiências concretas. As formas de organização, estruturação e gestão da escola. Planejamento da/na escola. A natureza do processo pedagógico e a gestão da escola. Financiamento da/na escola. O dirigente escolar. A pesquisa em gestão escolar.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Avaliação da Escola e Avaliação na Escola				Código: EP089	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:		Créditos: 2	
Ementa: Avaliação do processo educacional escolar: concepção e prática. Avaliação institucional na perspectiva da democratização da escola. Políticas educacionais de avaliação educacional no Brasil.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Reestruturação Produtiva e Educação Profissional		Código: EP 060	
Natureza: Optativa	Anual ()	Semestral (X)	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 60	AT: 60	AP:	Créditos: 4
EMENTA:			
<p>As mudanças no mundo do trabalho e a educação profissional: trabalho artesanal, trabalho manufatureiro, trabalho industrial moderno e suas relações com a qualificação e a educação profissional. As relações de trabalho, as inovações tecnológicas, as formas de organização da produção e a qualificação social e profissional dos trabalhadores sob a formação social capitalista. A qualificação e a educação profissional como direito do trabalhador e a relação público-privado que envolve a sua oferta no Brasil. A formação do professor e a educação profissional. Os aspectos contraditórios da educação profissional: formar para produzir, reproduzir e para transformar a realidade social.</p>			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

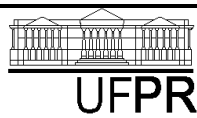
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Direitos da Criança e do Adolescente		Código: EP090	
Natureza: Optativa		Anual ()	Semestral (X)
Pré-requisito:		Co-requisito:	
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2
EMENTA:			
<p>A concepção jurídico-social de proteção integral à criança e ao adolescente: a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e seus desdobramentos no Brasil. A dimensão histórica da situação da criança e do adolescente no Brasil do período colonial ao emergir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei 8069/1990). Os determinantes sócio-políticos da conjuntura que antecedeu/sucedeu a aprovação do ECA: atores sociais envolvidos. O ECA como expressão da concepção de proteção integral: princípios, gestão, rede de ações do Estado e da sociedade civil.</p>			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professores: Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Socialização de Pesquisas		Código: EP091	
Natureza: Optativa		Anual ()	Semestral (X)
Pré-requisito:		Co-requisito:	
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 2
EMENTA:			
Discussão e análise de pesquisas recentes, concluídas ou em andamento, dos professores do DEPLAE e outras, abordando tema/objeto, problema, fundamentação teórico-metodológica, abordagem de campo, resultados.			
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professores: Quadro de professores do DEPLAE.</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

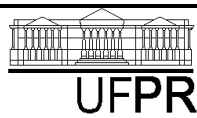
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação e Movimentos Sociais				Código: EP092	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30		AT: 30		AP:	
				Créditos: 02	
EMENTA:					
Origens, concepções e desenvolvimento histórico dos movimentos sociais no Brasil e no contexto internacional; dimensões educativas dos movimentos sociais na formação humana; a relação entre saber da prática e saber escolar.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

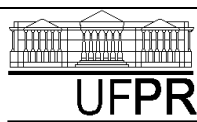
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Currículo na Educação de Jovens e Adultos				Código: EP093	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30		AT: 30		AP:	
				Créditos: 02	
EMENTA:					
Matrizes pedagógicas na EJA: tempo, trabalho e cultura. Educandos (as) da EJA. Experiências curriculares nacionais e internacionais na EJA.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

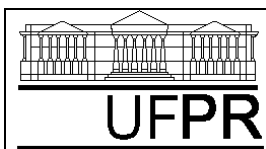
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Alfabetização de Jovens e Adultos				Código: EP094	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (X)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 02		
EMENTA:					
Concepções e práticas de alfabetização de jovens e adultos. Educando (as) da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Análise da constituição das demandas de alfabetização de jovens, adultos e idosos.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

PLANO DE ENSINO

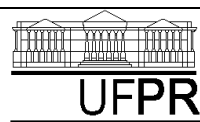
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: <i>Extensão Escolar</i>				Código: <i>(Nova)</i>	
Natureza: <i>Optativa</i>		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30		AT: 30		AP:	
Créditos: 02					
EMENTA:					
A extensão escolar: natureza, objeto, concepções, formas de efetivação na prática pedagógica escolar. Análise das políticas nacionais e das diretrizes da extensão na área educacional. A atividade extensionista nas atuais condições da educação brasileira: limites e possibilidades.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

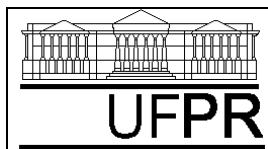
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Organização da Educação Superior				Código: EP095	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 02		
EMENTA:					
Papel da Educação Superior na sociedade contemporânea. Evolução da Educação Superior no Brasil. Problemas atuais da Educação Superior brasileira. A Educação Superior e a formação de professores.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

PLANO DE ENSINO

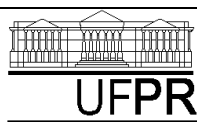
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Trabalho, Educação e Escola				Código: EP042	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30h	AT:	AP:	Créditos:		
EMENTA:					
Os pressupostos da relação educação e trabalho. A divisão social e técnica do trabalho e a educação. O trabalho como princípio educativo: elemento de unidade do teórico e do prático, do técnico e do político. O processo técnico e o processo de qualificação do trabalho. As diferentes formas de educação do trabalhador no Brasil.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

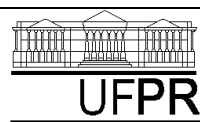
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Educação Popular				Código: EP041	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 02		
EMENTA:					
Cultura e educação popular: concepções e tendências. Histórico dos movimentos de educação popular no Brasil. Formas de organização da educação popular: experiências e propostas. A questão pedagógica na educação popular.					
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:					

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

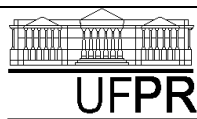
FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação		Código: EP088	
Natureza: Optativa	Anual ()	Semestral (x)	
Pré-requisito:	Co-requisito:		
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:	Créditos: 02
EMENTA:			
Novos paradigmas da ciência e suas implicações para a educação do século XXI. Técnica, tecnologia: origens e concepções. A sociedade do conhecimento: contradições e implicações para a educação. Dimensão pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação de aprendizagem (virtuais) e os processos educativos escolares.			
Validade: a partir do ano letivo de: 2008 Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED Assinatura: Chefe do Departamento: Assinatura:			

Aprovado pelo CEPE – Res. Nº / / .

Pró-Reitor de Graduação:

Assinatura:

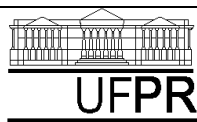


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO.
DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO

PLANO DE ENSINO

FICHA Nº 1 (Permanente)

Disciplina: Teorias Pedagógicas				Código: EP105	
Natureza: Optativa		Anual ()		Semestral (x)	
Pré-requisito:		Co-requisito:			
C.H. Total: 30	AT: 30	AP:		Créditos: 02	
EMENTA:					
A constituição do pensamento pedagógico com suas concepções teórico-e e sua influência em diferentes contextos sócio-econômico e políticos.					
<p>Validade: a partir do ano letivo de: 2008</p> <p>Professor(a): Quadro de professores do DEPLAE/ED</p> <p>Assinatura:</p> <p>Chefe do Departamento:</p> <p>Assinatura:</p>					



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: DIDÁTICA

Código: EM 450

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÒRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
90			90	6

EMENTA

O conhecimento didático e suas relações com as demais áreas do conhecimento. A ação didática e sua inserção na cultura. A educação, os processos de escolarização e a formalização da ação didática, a partir dos significados histórico-culturais, locais e globais. A relação pedagógica: professor, aluno, conhecimento e os diferentes aspectos do ensinar e aprender. Os sujeitos, as novas subjetividades e os novos objetos da educação nos cruzamentos culturais. A formação docente e suas especificidades no mundo contemporâneo.

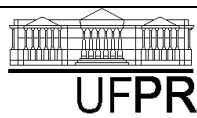
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: PESQUISA EDUCACIONAL

Código: EM 455

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
60			60	4

EMENTA

Elementos de Epistemologia da Ciência. Processos de produção de conhecimento em Ciências Humanas. Fundamentos teórico-metodológicos das pesquisas em Educação. Campos de pesquisa educacional. Processo e etapas da pesquisa. Elementos de projetos de pesquisa. Normas para apresentação do trabalho científico. Análise de trabalhos de pesquisa produzidos na área da Educação.

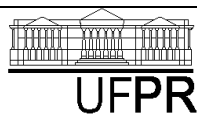
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor: _____

Chefe do Departamento: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA

Código: EM 241

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de História na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

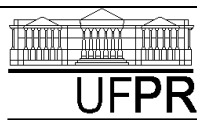
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE GEOGRAFIA

Código: EM 242

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÒRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Geografia na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

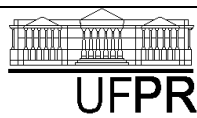
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA

Código: EM 239

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÒRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Língua Portuguesa na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

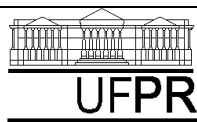
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE MATEMÁTICA

Código: EM 240

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Matemática na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

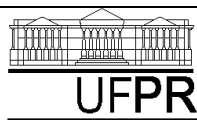
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE ARTES

Código: EM 243

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

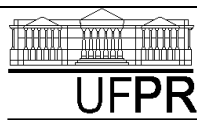
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Código: EM 244

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Educação Física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

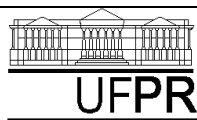
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS

Código: EM 245

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

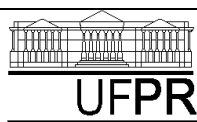
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Código: EM 246

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
15	30		45	2

EMENTA

Contextualização histórica. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino na educação infantil.

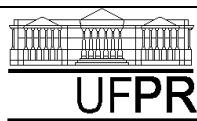
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: ALFABETIZAÇÃO

Código: EM 454

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
60			60	4

EMENTA

Fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos da alfabetização. Aspectos históricos da alfabetização. Características e psicogênese da leitura e da escrita. Encaminhamento metodológico da alfabetização na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

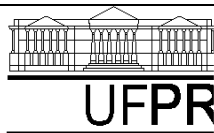
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor: _____

Chefe do Departamento: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina

PRÁTICA PEDAGÓGICA A:

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Código EM 452

Curso

PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30		90	120	4

EMENTA

Análise crítica da prática pedagógica na educação Infantil. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

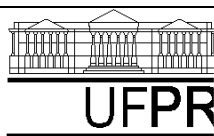
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina

PRÁTICA PEDAGÓGICA B:

ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Código EM 453

Curso

PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÒRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30		90	120	4

EMENTA

Análise crítica da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento da ação docente em projetos de intervenção pedagógica na perspectiva da pesquisa, ação e reflexão.

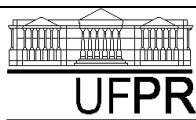
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Código: EM 456

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
90	120		210	10

EMENTA

Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

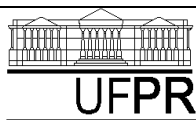
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - DTFE

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Código: EM 456

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
90	120		210	10

EMENTA

Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

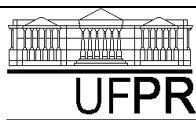
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Planejamento e Administração Escolar - DEPLAE

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Código: EM 456

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OBRIGATÓRIA

(X) Anual

() Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
90	120		210	10

EMENTA

Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

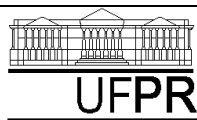
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR

Código: EM139

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Desenvolvimento de seminário interdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento educacional.

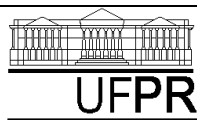
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: A DIMENSÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Código: EM140

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

A questão ambiental na educação. Princípios constitutivos da dimensão ambiental na educação. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos da educação ambiental. Observação, diagnóstico e avaliação de práticas de pesquisa e intervenção sobre o tema. Proposição de estratégias de ação.

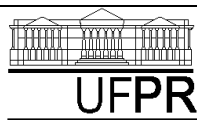
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DO ENSINO DE LITERATURA INFANTIL

Código: EM065

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

A leitura e seu aprendizado. A especificidade da literatura infantil no contexto histórico da literatura. Funções da literatura infantil, histórico e suas decorrentes concepções. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil: o papel do professor e a literatura adequada às crianças pequenas e em fase de alfabetização.

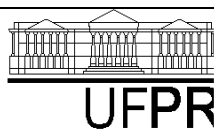
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina

O PRECONCEITO E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Código EM066

Curso

PEDAGOGIA

Natureza:OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
60			60	4

EMENTA

A construção do privilégio. Porque as pessoas estigmatizam. Preconceito; discriminação e racismo. Globalização, discriminação e racismo. Aonde o preconceito chega. O preconceito na Escola hoje. Por uma didática do anti-preconceito.

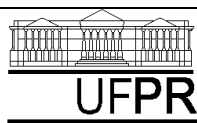
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: PEDAGOGIA EM AMBIENTES CLÍNICOS

Código: EM 067

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Contextualização da Pedagogia Hospitalar na enfermagem pediátrica. O planejamento da prática pedagógica educativa da leitura e do lúdico no espaço hospitalar. A ação pedagógica auxiliando no desenvolvimento intelectual, emocional e social. A literatura como instrumento de interação, relaxamento de tensões, enriquecimento do imaginário infantil e desenvolvimento da atenção, criatividade, relacionamento interpessoal, equilíbrio emocional e concentração.

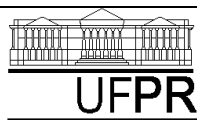
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: ARTE NA ESCOLA

Código: EM141

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Processos usados em Arte na Escola. Processo criativo
X produto artístico. Criatividade na educação.
Fundamentos da Arte na escola. Exploração e
Expressão. A comunicação estética: elementos e fatores
intervenientes. Valores intrínsecos e valores comerciais
da arte. Seus reflexos na Educação. Pesquisa de
desenvolvimento expressivo da criança e do adolescente.

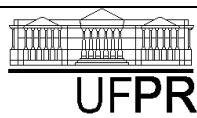
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: METODOLOGIA DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Código: EM142

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Análise da prática pedagógica frente aos diferentes referenciais teóricos e metodológicos na investigação da construção do saber na EJA. Pressupostos metodológicos do Ensino de Jovens e Adultos.

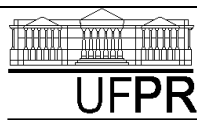
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: PLANEJAMENTO, MEDIAÇÃO SIGNIFICATIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO

Código: EM 099

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Planejamento como atividade humana. A especificidade do planejamento pedagógico. As relações entre organização do trabalho pedagógico escolar e não-escolar e planejamento. As interações entre a ação educativa, mediação significativa e diversidade cultural. O processo de elaboração do planejamento e as categorias didáticas avaliação/objetivos e conteúdo/forma.

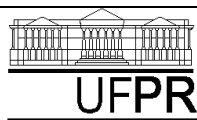
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: SEMINÁRIO DE ENSINO E PESQUISA

Código: EM373

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

As Dimensões Ensino e Pesquisa na formação profissional. O Binômio Competência e Desempenho. Relatos Experienciais.

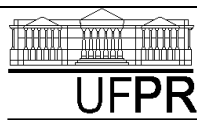
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor: _____

Chefe do Departamento: _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: MÉTODOS E TÉCNICAS EDUCACIONAIS DE PREVENÇÃO DE DROGAS

Código: EM 377

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
45			45	3

EMENTA

Panorama das Drogas no contexto Sócio-Educacional atual. Conceitos básicos. Classificação e efeitos das Drogas. Etiologia do Uso do Álcool, Tabaco e outras Drogas. Intoxicações e dependências. Métodos e técnicas de prevenção na escola e na comunidade em geral: formas de abordagem, encaminhamentos, atendimentos e dificuldades.

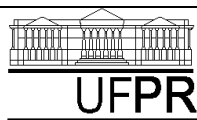
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

Código: EM 143

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

A construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, direcionada ao ensino de música: na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A exploração de objetos sonoros. A interpretação e composição musical para instrumentos alternativos.

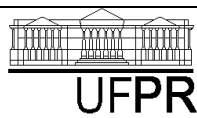
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: CARTOGRAFIA ESCOLAR

Código: EM 144

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Fundamentos teóricos e históricos da Cartografia Escolar. Educação Cartográfica. Cartográfica Escolar e Ensino de Geografia. Alfabetização Cartográfica e Alfabetização Geográfica. Proposições Metodológicas.

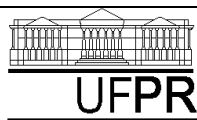
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: A HISTÓRIA FORA DA SALA DE AULA

Código: EM 145

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Espaços alternativos para o ensino de História. Usos didáticos de fontes históricas na Educação Básica.

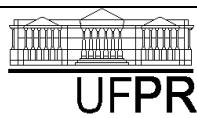
Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Departamento de Teoria e Prática de ensino

PLANO DE ENSINO

Ficha nº 1

Disciplina: URGÊNCIA E EMERGÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DE AÇÃO DO EDUCADOR

Código: EM 146

Curso: PEDAGOGIA

Natureza: OPTATIVA

() Anual

(X) Semestral

Carga Horária

Teóricas	Práticas	Estágio	TOTAL	CRÉDITOS
30			30	2

EMENTA

Articulação entre ensino e saúde; diferenciação entre urgência e emergência; compreensão e gerenciamento de situações de urgência e emergência com alunos do ensino fundamental e médio. Promoção de ações preventivas e promotoras de saúde no ambiente escolar.

Validade

A partir do ano letivo de 2007

Assinaturas

Professor:

Chefe do Departamento:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil I

Código: ET030

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Concepções de infância a partir do enfoque interdisciplinar considerando a base histórica, biológica, psicológica, antropológica e sociológica. Implicações para a educação infantil. Políticas contemporâneas de atendimento à infância: concepções, características e objetivos.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Tópicos Especiais em Psicologia da Educação

Código: ET073

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): A relação entre Psicologia da Educação, Educação e mundo contemporâneo. Discussão das propostas de pesquisa e/ou intervenção relativas a problemas atuais no contexto educacional.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Estudos da Infância

Código: ET074

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Infância como construção social. Contribuições do campo da história, da sociologia e da psicologia para a temática da infância. A construção histórica da educação infantil no Brasil. A especificidade do trabalho em educação infantil: cuidado e educação. Infância e diversidade cultural: relações de raça/etnia, gênero e idade. A pesquisa sobre infância e educação no Brasil.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:
Paulo Vinícius Baptista da Silva

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Tania Stoltz

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Biologia Educacional

Código: ET432

Semestral: ☐ **Normal** ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): A Biologia educacional e os Fundamentos da Educação. As bases biológicas do crescimento e desenvolvimento humano: interação de fatores e a contribuição da biologia ao processo educativo. A dimensão neurobiológica na compreensão do processo ensino aprendizagem e desenvolvimento da inteligência. Os temas do meio ambiente e saúde.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Filosofia da Educação I

Código: ET433

Semestral: ☐ **Normal** ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Conceito de Filosofia e Filosofia da Educação. Objeto da Filosofia da Educação. Abordagem Lógica, Ética, Metafísica, Estética e Epistemológica da Filosofia da Educação. Os fundamentos filosóficos dos projetos educativos na Antigüidade e sua relação com o conceito e a formação do Homem. A matriz conceitual da Modernidade (Racionalismo, Empirismo) e a mudança de perspectiva em relação à formação do Homem. O fundamento da construção de uma possível ciência pedagógica.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Filosofia da Educação II

Código: ET434

Semestral: ☐ **Normal** ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): As correntes filosóficas da Modernidade (Iluminismo, Materialismo, Positivismo). As correntes filosóficas contemporâneas (Fenomenologia, Hermenêutica, Existencialismo, Pragmatismo, Teoria Crítica). Implicações e influência destas correntes filosóficas na Educação. Conceito de indivíduo e pessoa e sua relação com a práxis educacional. A ciência da Educação como elo agregador entre o indivíduo (cidadão) e a sociedade. Temáticas filosóficas no Ensino Fundamental. A filosofia para crianças e a Filosofia para o pensar.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: História da Educação I

Código: ET435

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Concepções e objetivos do estudo da História da Educação. Inter-relações entre educação, cultura e cotidiano em diferentes períodos históricos. Mudanças dos processos educacionais: das práticas educativas, das teorias pedagógicas e das organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos das sociedades ocidentais.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: História da Educação II

Código: ET436

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Concepções e objetivos do estudo da História da Educação Brasileira. Importância das inter-relações socioculturais para a compreensão da realidade educacional. O processo educacional: as práticas educativas presentes na sociedade, as teorias pedagógicas e as organizações do ensino escolar em diferentes contextos e períodos históricos da sociedade brasileira.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Psicologia da Educação I

Código: ET437

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): A Psicologia da Educação na análise e compreensão dos diversos contextos educacionais. Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicanalítica, humanista e behaviorista.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Psicologia da Educação II

Código: ET438

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Abordagens psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem: perspectivas psicossociais, sócio-históricas, construtivistas e cognitivistas.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Fundamentos da Educação Especial

Código: ET439

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Evolução histórica da Educação Especial no Brasil. Princípios norteadores da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Legislação e normas. Caracterização da clientela. Programas de atendimento. Formação de Recursos Humanos.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:
Maria Augusta Bolsanello

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Tânia Stoltz

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Assinatura:

Setor: Educação

Disciplina: Sociologia da Educação

Código: ET440

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): A sociologia enquanto área de conhecimento que analisa a relação entre educação e sociedade. A educação como fato social. Educação e socialização. Escola enquanto instituição social e sua função social. Educação e reprodução social. Educação e mudança social. Abordagem sociológica de problemas educacionais brasileiros.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Comunicação em Língua Brasileira de Sinais (**LIBRAS:** **Educação Bilíngüe de Surdos**) **Código:** ET441

Semestral: ☐ **Normal** ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): História da surdez e da língua de sinais. Constituição do sujeito surdo. Noções básicas de língua de sinais brasileira.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Tendências da Psicologia da Educação Contemporânea

Código: ET022

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Conceitos e princípios dos posicionamentos contemporâneos em Psicologia da Educação. Aplicação prática dos postulados teóricos à situação em sala de aula.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Universidade e Sociedade

Código: ET027

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • n° de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): História da Universidade. Modelos de Universidade. Fins e Funções da Universidade. A Autonomia Universitária. A Educação na Universidade Brasileira. Leis e Normas que regulamentam a Universidade. Saber e Poder na Universidade.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos I

Código: ET029

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Análise histórica-social do ensino de jovens e adultos, na realidade educacional brasileira. Caracterização da clientela em face dos determinantes pedagógicos e sociais. A interdisciplinaridade e os procedimentos didáticos da ação docente. O adulto e suas dificuldades de aprendizagem.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Problemas de Aprendizagem Escolar I

Código: ET034

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Interferências emocionais na aprendizagem escolar. Perturbações da linguagem falada e escrita.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Meio Ambiente e Educação

Código: ET038

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): **Concepções de meio ambiente e suas implicações nas propostas da Educação Básica, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A dimensão das questões ambientais na sociedade contemporânea.**

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Estudos Independentes I

Código: ET039

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Tema livre dentro da área de conhecimento de Psicologia da Educação.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Estudos Independentes II

Código: ET040

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Tema livre dentro da área de conhecimento de Biologia Educacional.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Estudos Independentes III

Código: ET041

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Tema livre dentro da área de conhecimento de História da Educação.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Estudos Independentes IV

Código: ET042

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Tema livre dentro da área de conhecimento de Filosofia da Educação.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Estudos Independentes V

Código: ET043

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Tema livre dentro da área de conhecimento de Sociologia da Educação.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: O Desenvolvimento Moral e o Contexto Escolar

Código: ET045

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): O desenvolvimento moral do ponto de vista de diversas teorias psicológicas contemporâneas. O desenvolvimento moral e o contexto escolar. Indisciplina e disciplina: culpa e vergonha.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Psicologia, Criatividade e Educação

Código: ET046

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Abordar o tema da criatividade desde o ponto de vista de diversas teorias psicológicas contemporâneas. A criatividade em contextos educativos.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Educação, Gênero e Sexualidade

Código: ET055

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Sexo, gênero e sexualidade. A Educação Sexual e os Parâmetros Curriculares. A produção das identidades sexuais e de gênero. Políticas sexuais e de gênero. Gênero e sexualidade no espaço educativo.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Psicanálise e Educação

Código: ET056

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Aspectos teóricos básicos da Psicanálise. Processos inconscientes e sua implicação na aprendizagem e na relação professor-aluno.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: História da Educação e Saúde

Código: ET057

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Concepções e objetivos da história da educação e a compreensão das inter-relações entre educação e saúde no Brasil. Desenvolvimento do processo educacional brasileiro e as histórias da medicina e saúde pública. Relação entre história da saúde e da educação em diferentes períodos e contextos.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Sociologia da Educação em Saúde

Código: ET058

Semestral: ☒ **-** **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito: -

Co-requisito: -

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito: -

Ementa (Unidades didáticas): Surgimento e desenvolvimento da Sociologia enquanto área de conhecimento que analisa as relações entre a educação e sociedade. Educação como socialização dos conteúdos de saúde em países em desenvolvimento. Educação e reprodução social. Educação e transformação social. Análise sociológica dos conteúdos de saúde na escola brasileira da atualidade.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Distúrbios da Aprendizagem

Código: ET063

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Comprometimento neurológico e desempenho acadêmico. Neuropsicologia e aprendizagem. Aspectos neuropsicológicos da formação social.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Distúrbios de Leitura e Escrita

Código: ET064

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Bases neurais da linguagem. Genes, cérebro e linguagem. Avaliação e (re)habilitação cognitiva nos distúrbios de leitura e escrita.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Ambiental

Código: ET065

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • nº de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Os marcos referenciais da dimensão ambiental na educação. O papel da educação ambiental frente aos problemas socioambientais (causas e consequências), suas possibilidades e limites. Metodologias em educação ambiental.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Educação e Saúde Infantil

Código: ET066

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): **Influências do ambiente pré-natal sobre o conceito. Crescimento e desenvolvimento infantil.**

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Atenção Precoce e Desenvolvimento de Bebês

Código: ET067

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Histórico e evolução da estimulação precoce. Um enfoque da atenção precoce. Procedimentos de avaliação e intervenção educativa para bebês, no ambiente da creche. Participação familiar e formação de educadores.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Violência na Escola e o Cotidiano do Professor: Aspectos Psicosociais **Código:** ET068

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**

☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**

☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio

• total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Abordagens Psicosociais da Violência. Relações da Violência e Contexto Educacional. Repercussões Psicosociais no Cotidiano do Professor.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Educação e Relações Raciais

Código: ET069

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Relações etno-raciais no Brasil. O racismo à brasileira. Desigualdades raciais e educação no Brasil. Educação e multiculturalismo.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/ ____ de ____/ ____/ ____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Construção social da infância

Código: ET070

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Infância como construção social: estudos contemporâneos. Infância: um conceito relacional. Infância e participação social: a criança como ator social competente.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Fundamentos da pesquisa científica

Código: ET071

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): A pesquisa como princípio científico. Processos de conhecimento. A pesquisa científica no Brasil. Teorias filosófico-científicas.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Temas Específicos em Fundamentos da Educação

Código: ET072

Semestral: ☒ **Anual** ☐ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**

☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**

☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio

• total • nº de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Temas específicos dentro das áreas de conhecimento: Biologia Educacional, Filosofia da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Educação.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Setor: Educação

Disciplina: Cognição e Interação Social na Escola A

Código: ET418

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** ☐ **Natureza:**
☐ **Normal** ☐ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☒ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
 • total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Estudos sobre a cognição humana e o papel da interação social em sua psicogênese e em situações de aprendizagem no contexto escolar. Resultados de pesquisas brasileiras a respeito do tema, e o significado das experiências sócio-culturais no processo da aprendizagem escolar.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Assinatura:

Departamento: Teoria e Fundamentos da Educação

Sector: Educação

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso

Código: ET100

Semestral: ☐ **Anual** ☒ **20 Semanas** **Natureza:**
☐ **Normal** ☒ **Obrigatória**
☐ **Especial (Seguindo o calendário agrícola)** ☐ **Optativa**

Carga horária: • teórica • prática • estágio
• total • n° de créditos:

Pré-requisito:

Co-requisito:

Conteúdo básico necessário na(s) disciplina(s) pré-requisito:

Ementa (Unidades didáticas): Desenvolvimento de pesquisa na área educacional, culminando em elaboração de trabalho monográfico.

Este plano de ensino terá validade à partir do ano e semestre letivo de: 2008 / 1º Semestre

Professor:
Todos os professores do Departamento

Assinatura:

Chefe do Departamento:

Tania Stoltz

Assinatura:

Aprovado pelo C.E.P: Resolução ____/____ de ____/____/____

Pró-reitor de Ensino e Pesquisa:

Assinatura:

Anexo XIV

REGULAMENTAÇÃO DA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFPR**CAPÍTULO I****Da Concepção, das Finalidades e dos Objetivos**

Art. 1º - A Orientação Acadêmica é uma atividade permanente, de apoio à vida acadêmica dos estudantes do curso de pedagogia, que pressupõe:

- I – a observância dos princípios explicitados no projeto pedagógico do curso de pedagogia;
- II – o fortalecimento da autonomia do estudante, como sujeito responsável pelo próprio processo de formação;
- III – a construção de um processo de formação consciente e participativo;
- IV – sua institucionalização no Setor de Educação de forma a assegurar as condições básicas necessárias para sua efetivação.

Art. 2º - A Orientação Acadêmica tem por finalidade:

- I – Contribuir para a inserção do estudante, de forma autônoma, crítica e consciente, nas diversas oportunidades formativas ofertadas pela UFPR;
- II – apoiar o estudante favorecendo o seu processo de formação;
- III – contribuir para a melhoria da qualidade do curso.

Art. 3º - A Orientação Acadêmica tem por objetivos:

- I – disponibilizar aos estudantes informações quanto à estrutura e funcionamento do curso de pedagogia e suas relações com as demais unidades da UFPR.
- II – propiciar a reflexão sistemática com os estudantes acerca da proposta curricular;
- III – contribuir para a tomada de decisão dos estudantes;
- IV – envolver em suas ações professores, técnicos-administrativos, Centro Acadêmico e representantes de turma.

CAPÍTULO II**Da Organização e Funcionamento**

Art. 4º - A coordenação do curso de Pedagogia é responsável pela organização, planejamento e desenvolvimento da Orientação Acadêmica.

§ 1º - Para o desenvolvimento das atividades de OA a coordenação contará com colegiado composto pelos seguintes representantes:

- a) o Coordenador do Curso de Pedagogia;

- b) um professor de cada Departamento;
- c) um discente por turma;
- d) um técnico-administrativo;
- e) um membro do Centro Acadêmico.

§ 2º - Os professores disporão de carga horária para tal representação, especificada no plano individual de trabalho, correspondente a uma hora semanal ou duas horas quinzenais.

§ 3º - Cada professor representante definirá e divulgará o horário disponível para atendimento regular de Orientação Acadêmica a ser cumprido na Coordenação do Curso.

Art. 5º - As ações da Orientação Acadêmica referem-se a questões relativas a:

- a) operacionalização do currículo;
- b) aspectos da vida acadêmica, tais como: matrícula, transferência interna de turno, complementação, reabertura de matrícula, trancamento do curso ou disciplina, avaliação, frequência, reprovação, desistência, exercícios domiciliares, período especial, reopção, jubileamento, formatura e outras situações que possam surgir;
- c) aspectos legais da estrutura administrativa da UFPR;
- d) atividades de recepção de ingressantes no curso;
- e) informações sobre o registro acadêmico;
- f) encaminhamento a serviços de apoio ao estudante;
- h) serviços que a UFPR presta à comunidade interna e externa;
- i) atividades de iniciação científica e extensão;
- j) possibilidades de participação em atividades culturais promovidas pela UFPR;
- k) ofertas de atividades de nivelamento;
- l) atividades desenvolvidas pela pós-graduação;
- m) possibilidades profissionais;
- n) outras situações não previstas.

Anexo XV

REGULAMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS DE DOCÊNCIA E DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS OBRIGATÓRIOS DO SETOR DE EDUCAÇÃO

Em conformidade com as normas vigentes na Universidade Federal do Paraná, especificamente as Resoluções n.º 19/90, 30/90 e 53/01-CEPE/UFPR, o Setor de Educação regulamenta as práticas de docência e os estágios supervisionados obrigatórios.

CAPÍTULO I

Da Concepção, Princípios, Objetivos e Finalidades.

Art. 1.º - As práticas de docência e os estágios supervisionados obrigatórios na instituição escolar se constituem num processo de construção e reconstrução do conhecimento articulado com a realidade, buscando a autonomia intelectual e profissional do estudante, na perspectiva de que a universidade possa contribuir para a sua formação acadêmica com vistas ao pleno exercício de sua cidadania, participativa e transformadora da realidade.

§ 1º - A formação do profissional da educação, configurada em suas dimensões epistemológica, política, social, cultural, científica e técnica, é construída não somente no interior dos cursos, mas transcende os muros da academia e se amplia a partir da problematização do trabalho dos profissionais da educação.

§ 2º - As práticas de docência e os estágios supervisionados obrigatórios devem garantir a compreensão das condições concretas e históricas em que se realiza a ação pedagógica, assegurando o domínio teórico-prático dos conhecimentos educacionais e de metodologias de ensino para que o processo de transmissão-assimilação histórica de tais conhecimentos ocorra, sob a lógica das múltiplas dimensões que os permeiam: econômica, biológica, psicológica, cultural, política, ideológica etc.

§ 3º - As práticas de docência e os estágios supervisionados obrigatórios são espaços de formação do profissional em educação, constituindo-se em situações de aprendizagem configuradas no espaço da ação profissional, numa perspectiva que se materializa na consideração das diversidades das formas de ensinar e da produção do conhecimento das diferentes disciplinas; constituem-se também em momento privilegiado de reflexão sobre a realidade dos processos formativos escolares, de compreensão de seus determinantes e possibilidades históricas de vir-a-ser, que é condição essencial para que se possa pensar e realizar a intervenção na: prática docente; na organização educativa em nível da sua gestão política, administrativa e pedagógica; na direção da construção de uma instituição educacional democrática e sincrônica à complexidade da sociedade contemporânea.

§ 4º - As práticas de docência e os estágios supervisionados obrigatórios devem, portanto, encaminhar formas de intervenção prática que estejam calcadas numa compreensão crítica e global da realidade educacional. Embora a relação teoria-prática fundamente o trabalho realizado ao longo do curso, na situação de estágio esta relação se põe especificamente num duplo movimento. Estabelece-se, portanto, a dialética do geral para o particular e do particular para o geral que deve permitir a compreensão e levantamento de indicativos de ação sobre a realidade pedagógica do campo de estágio.

§ 5.º - A função intelectual crítica e mediadora do licenciando, em grande medida se conforma no período do estágio supervisionado obrigatório, momento por excelência de exercitar a reflexão intelectual (teórico-prática) necessária a essa formação. Nesse processo, o estudante-estagiário se aproxima dos objetos do fenômeno educativo pela observação, reflexão e problematização do campo de estágio que se torna também em campo de pesquisa, tendo como suporte as concepções de autores específicos, para construir seu conhecimento sobre os depoimentos, atividades e representações dos grupos pesquisados, bem como levando em conta ainda as situações novas e inusitadas dos contextos educacionais.

Art 2º. As práticas de docência e os estágios supervisionados obrigatórios dar-se-ão sob a égide dos seguintes princípios:

- I - relação teoria e prática oportunizando a reflexão a partir da realidade;
- II – produção e difusão do conhecimento na área da educação;
- III – as atividades de prática de docência e estágios supervisionados obrigatórios deverão estar integradas às demais disciplinas dos cursos;
- IV - aproximação com o contexto da atuação profissional;
- V - reflexão da prática docente mediada pela análise crítica e contextualizada do mundo;
- VI – o estudante-estagiário não substituirá o supervisor de campo (professor em exercício);
- VII – respeito aos princípios norteadores assumidos pelas instituições-campo de estágio;
- VIII- proposição de soluções às situações pedagógicas, por meio de análise, problematização e compreensão da realidade educacional;
- IX - formação humana, construção do conhecimento e de saberes científicos no *lócus* de espaços educacionais escolares como universos privilegiados para formação dos pedagogos e professores;
- X - construção de identidade epistemológica do licenciando como futuro profissional que desenvolverá um trabalho intelectual na organização, produção e difusão do conhecimento na área da educação;
- XI - desenvolvimento de atitude de pesquisa;
- XII – formação de futuros profissionais autônomos.

Art. 3.º As práticas de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios buscam alcançar os seguintes objetivos:

- I – a capacidade de ler e expressar organizadamente as manifestações concretas de uma prática educativa;
- II – refletir sobre os determinantes e as possibilidades históricas dos processos formativos;
- III – oportunizar situações de aprendizagem teórico/práticas da realidade educacional tendo em vista a especificidade do curso de pedagogia e demais licenciaturas;
- IV – realizar atividades de intervenção pedagógica na atividade de prática de docência;
- V – analisar os processos de gestão pedagógica e administrativa;
- VI - contribuir para a formação de pedagogos e professores capazes de construir uma nova prática pedagógica, comprometida com os princípios democráticos;
- VII – aproximar o estudante-estagiário do contexto de atuação profissional;
- VIII – refletir sobre a prática docente, considerando o contexto em que se insere;

CAPÍTULO II

Dos Campos de Prática de Docência e dos Estágios Supervisionados e Da Supervisão

Art. 4.º. Entende-se por campo de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios, as instituições de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio nas suas modalidades.

§ 1.º – Excepcionalmente as práticas de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios poderão ocorrer, dadas às peculiaridades das diversas áreas de conhecimento, em instituições não escolares, tais como: museus, hospitais, sistema prisional, movimentos sociais etc, observando os critérios previstos nessa regulamentação e na Resolução n.º 19/90 - CEPE.

§ 2.º - O desenvolvimento das práticas de docência requerem a presença do estudante-estagiário em tempo regular e sistemático, com a devida supervisão do professor supervisor da UFPR, durante todo o ano ou semestre letivo, de acordo com a natureza das disciplinas, de tal forma a possibilitar ao estudante-estagiário o conhecimento mais profundo possível da realidade que envolve a situação educacional.

Art.5.º - **A Supervisão de práticas de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios devem ser entendidas conforme os Art. 7.º e 8.º da Resolução n.º 19/90 – CEPE.**

Parágrafo único - A supervisão de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios é atividade de ensino, constando dos planos departamentais e individuais dos professores envolvidos.

Art. 6.º - As instituições para o desenvolvimento das práticas de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios serão selecionadas de acordo com os seguintes critérios:

- I – instituições públicas ou privadas, sendo que as públicas terão preferência;**
- II - condições mínimas necessárias ao desenvolvimento das propostas de estágio;
- III - consideração da natureza didático-pedagógica das práticas de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios de forma a assegurar que os estudantes-estagiários não se prestem à mão-de-obra substitutiva de profissionais da escola;

Art. 7.º. Compete aos departamentos do Setor de Educação da UFPR a elaboração dos planos de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios com previsão de recursos humanos, financeiros e materiais para cada período letivo, assegurando condições satisfatórias de infra-estrutura ao desenvolvimento das atividades.

Art. 8º. Os professores supervisores responsáveis pelas práticas de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios serão designados pelos respectivos departamentos, respeitadas as áreas de formação e experiência profissional.

Art. 9º. O cumprimento da carga horária destinada à supervisão de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios será assegurado pelos departamentos, obedecendo às determinações dos currículos de cada curso e planos de ensino da disciplina.

Art. 10º. Compete ao professor supervisor de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios da UFPR:

- a) elaborar os planos de ensino das disciplinas de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios e discuti-los com os estudantes-estagiários;

- b) dar ciência aos estudantes-estagiários dos objetivos da disciplina e das normas e exigências administrativas relativas à prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios;
- c) viabilizar a inserção dos estudantes-estagiários no campo de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios;
- d) orientar e supervisionar cada etapa do processo de formação dos estudantes-estagiários realizada nos campos de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios;
- e) manter diálogo permanente com o supervisor do campo de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios;
- f) orientar o planejamento das atividades a serem realizadas pelo estudante-estagiário;
- g) monitorar a frequência do estudante-estagiário;
- h) avaliar continuamente as atividades segundo os critérios estabelecidos no plano de ensino da disciplina.

Art. 11. As disciplinas de prática de docência e de estágio supervisionado obrigatório contarão necessariamente com um supervisor ao qual compete:

- a) discutir o plano de ensino com o professor supervisor da UFPR;
- b) viabilizar a inserção do estudante-estagiário nos campos de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios;
- c) dar ciência aos estudantes-estagiários das normas e exigências administrativas dos campos de prática de docência e dos estágios supervisionados obrigatórios;
- d) co-orientar o planejamento das atividades a serem realizadas pelos estudantes-estagiários;
- e) co-orientar e supervisionar essa etapa do processo de formação do estudante;
- f) manter diálogo permanente com o professor supervisor;
- g) registro da frequência do estudante-estagiário;
- h) avaliar continuamente as atividades de prática de docência segundo os critérios estabelecidos no plano de ensino da disciplina.

CAPÍTULO III

Das Modalidades de Supervisão

Art. 12. O Setor de Educação, resguardando as peculiaridades dos seus departamentos de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN), de Planejamento e Administração Escolar (DEPLAE) e de Teoria e Fundamentos da Educação (DTFE), adotará as modalidades de **supervisão semidireta, conforme definida em Resolução n.º 19/90 do CEPE.**

Art. 13. No DTPEN a supervisão ocorrerá sob a modalidade direta, considerando as seguintes peculiaridades:

- a) o professor supervisor da UFPR deverá acompanhar no campo de prática de docência e as atividades de ensino desenvolvidas pelos estudantes-estagiários;
- b) suas disciplinas tratam dos processos de transposição didática dos conteúdos adquiridos nas áreas específicas (Artes, Ciências e Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química) para os diferentes ambientes de ensino (escolares e não-escolares);
- c) as atividades do professor supervisor da UFPR nos campos de prática de docência incluem a seleção dos campos, o contato com os supervisores do campo, a formalização de trabalhos conjuntos e o acompanhamento das atividades de docência desenvolvidas pelo estudante-estagiário;

- d) a prática de docência pressupõe a elaboração de planos de aula e de trabalhos de conclusão da disciplina particularizados, o que exige o acompanhamento individualizado do estudante-estagiário pelo professor supervisor da UFPR.

Art. 14 - No DEPLAE a supervisão ocorrerá sob as seguintes modalidades:

- a) Modalidade **semi-direta** nos estágios supervisionados obrigatórios no curso de Pedagogia, que tratam das atividades de: planejamento, organização, gestão e coordenação desenvolvidas pelo Pedagogo.
- b) Modalidade **semi-direta** nos estágios supervisionados obrigatórios referentes às disciplinas ofertadas para as demais licenciaturas.

Art. 15 - No DTFE a supervisão ocorrerá sob modalidade **semi-direta**.

CAPÍTULO IV

Das Atribuições do Estudante-Estagiário

Art. 16. Compete ao estudante-estagiário:

- a) tomar ciência dos objetivos da disciplina e das normas e exigências administrativas relativas à prática de docência e do estágio supervisionado obrigatório;
- b) preencher e encaminhar às instâncias competentes o Termo de Compromisso;
- e) manter diálogo permanente com o professor supervisor da UFPR e o responsável pelo campo da prática de docência e do estágio supervisionado obrigatório;
- f) solicitar registro de frequência no campo de prática de docência e no estágio supervisionado obrigatório;
- g) cumprir todas as atividades e a carga horária prevista nos planos de ensino da disciplina.

CAPÍTULO V

Da Avaliação

Art. 17. A avaliação consiste em processo diagnóstico-reflexivo e sistemático das manifestações da prática educativa, visando favorecer tanto a melhoria do processo político-pedagógico das instituições-campo quanto à formação profissional dos estudantes-estagiários;

Art. 18. A avaliação tem caráter processual e abrange toda a dinâmica da prática de docência e do estágio supervisionado obrigatório, comportando procedimentos e critérios peculiares às especificidades de cada cursam e disciplina.

Art. 19. O trabalho de conclusão a ser apresentado pelo estudante-estagiário seguirá o modelo previamente estabelecido no plano de ensino da disciplina.

Art. 20. As notas atribuídas aos estudantes-estagiários obedecerão ao disposto nas resoluções do CEPE que tratam da matéria.

Art. 21 – A avaliação da prática de docência e de estágio supervisionado obrigatório observará o Art. 12 da Resolução n.º 19/90 - CEPE;

CAPÍTULO VI

Das Disposições Finais e Transitórias

Art. 22. As turmas de prática de docência e de estágio supervisionado obrigatório serão compostas por no máximo 15 estudantes, sendo responsabilidade dos departamentos em que estejam alocadas fiscalizar o cumprimento dessa disposição.

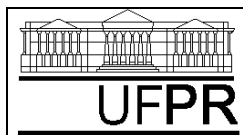
Art. 23. Os casos omissos serão apreciados pelos departamentos envolvidos, com acompanhamento da Comissão Orientadora de Estágios (COE) de cada curso.

Art. 24 - Em conformidade com o Art. 25 da Resolução n.º 19/90 – CEPE, todo estagiário deverá estar coberto obrigatoriamente por seguro contra acidente durante o período do estágio, na forma da legislação em vigor, cabendo ao Setor de Educação encaminhar, anualmente, a lista dos estudantes- estagiários a Coordenação Geral de Estágios para as providências cabíveis.

Curitiba, 20 de Dezembro de 2007

Conselho Setorial do Setor de Educação

Anexo XVI – Solicitação de esclarecimentos e complementação ao processo, pela PROGRAD, e respostas dos Departamentos, do Setor de Educação e da Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia



Universidade Federal do Paraná
Setor de Educação
CRCCP – Comissão de Reformulação do Currículo do Curso de
Pedagogia

Curitiba, 20 de dezembro de 2007.

À

PROGRAD

Encaminhamos o processo de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, com a complementação solicitada em 09/11/2007, acompanhada da documentação pertinente.

A CRCCP esclarece, a respeito das questões levantadas pela PROGRAD:

- 1) Forma de ingresso no curso e gratuidade: ver tópico 1.5 do processo.
- 2) Regime de funcionamento do Curso: corrigido no tópico 1.5 do processo.
- 3) Anteprojeto de acordo com modelo Prograd: tópico 2.1 do processo.
- 4) Inclusão no anteprojeto de referência ao TCC: tópico 2.1, artigo 5º .
- 5) TCC como disciplina espelho: anexo IX, artigo 2º.
- 6) TCC conforme resolução 37/97: anexo IX, cap. VI.
- 7) Plano de adaptação está somente como anexo à resolução, agora.
- 8) Arte na Escola: esclarecimento no tópico 1.7.1.
- 9) Anteprojeto, referência a disciplinas eletivas excluída – tópico 2.1.
- 10) Regulamento de Estágio incluído – anexo XV.
- 11) Orientação Acadêmica – anexo XIV.
- 12) Regulamento do TCC – anexo IX.

13) Dados referentes às Fichas 1, quadro de integralização curricular, extrato de atas ou quadro de adaptações: de acordo com as respostas dos Departamentos, em atas ou por ofício, todas foram corrigidas, exceto a inversão de carga horária teórica e prática das Metodologias de Ensino do DTPEN (30hT e 15hP), que, conforme justificativa do Departamento, não pode ocorrer devido à natureza das disciplinas em questão.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Maria Célia Barbosa Aires

P/ CRCCP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROF. ARISTON DIAS LIMA



PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

SÃO RAIMUNDO NONATO (PI), JANEIRO DE 2015



SUMÁRIO

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE	1
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA	1
SÃO RAIMUNDO NONATO (PI), JANEIRO DE 2015	1
SUMÁRIO	2
CAPÍTULO I - DA INSTITUIÇÃO	5
1. APRESENTAÇÃO	5
2 CONTEXTO DE INSERÇÃO DA UESPI	9
3 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO	12
Quadro 1: Cursos de graduação ofertados pelo Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima da UESPI.	14
CAPÍTULO II - DO CURSO	144
1.1 Denominação	144
1.3 Situação jurídico-institucional	15
1.4 Regime acadêmico	15
1.4.1 Regime de oferta e matrícula	15
1.4.2 Total de vagas	15
1.4.3 Carga horária total para integralização	15
1.4.4 Tempo para integralização	15
1.4.5 Turnos de oferecimento	15
1.4.6 Quantidade de alunos por turma	16
○ 40 alunos por turma para aulas/atividades teóricas	16
○ 40 alunos por turma para aulas/atividades práticas	16
1.4.7 Requisitos de Acesso	16
○ Conclusão do Ensino Médio	16



○ Aprovação e classificação no SISU, em conformidade com o Regimento Geral e com os editais da IES.....	16
○ Portador de Diploma de Nível Superior através de transferência facultativa de outra IES	16
○ Edital de Remoção Interna	16
2 JUSTIFICATIVA PARA O CURSO.....	16
2.1 Contexto educacional.....	19
Educação	19
3 OBJETIVOS DO CURSO	22
4 PERFIL DO EGRESSO	23
4.1 Competências e habilidades	256
4.2 Campo de atuação profissional.....	269
5 ESTRUTURA CURRICULAR.....	30
6 CONTEÚDOS CURRICULARES	30
6.2 Matriz curricular.....	33
6.3 Ementário e Bibliografia	356
EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS.....	356
Disciplinas do 1º Semestre	366
Disciplinas do 2º Semestre	423
Disciplinas do 3º Semestre	50
DISCIPLINAS OPTATIVAS.....	Erro! Indicador não definido.
7 METODOLOGIA	100
8 INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....	103
8.1 Política de Ensino no âmbito do curso	103
8.2 Política de Extensão no âmbito do curso	105
9 POLÍTICA DE APOIO AO DISCENTE.....	108
9.1 Monitoria de ensino	108
9.2 Programa de Nivelamento.....	109



9.3 Regime de Atendimento Domiciliar	110
10 CORPO DOCENTE E PESSOAL TÉCNICO.....	111
10.1 Professores: disciplinas, titulação e regime de trabalho	111
10.2 Política de Apoio ao Docente	114
10.2.1 Plano de Carreira Docente.....	114
10.2.2 Plano de capacitação docente	114
10.2.3 Política de acompanhamento do docente	116
11 ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO	116
11.1 Coordenadoria de Curso.....	116
Nome do Coordenador:	116
11.2 Colegiado do Curso.....	117
11.3 Núcleo Docente Estruturante	117118
12. ESTRUTURA DA UESPI PARA A OFERTA DO CURSO.....	118
12.1 Infraestrutura física e de recursos materiais	119
12.1.1 Secretaria Acadêmica	119
12.1.2 Biblioteca	119
13 PLANEJAMENTO ECONÔMICO E FINANCEIRO	121
15 POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS	122
16 AVALIAÇÃO	122
16.1 Avaliação de aprendizagem	122
16.2 Avaliação institucional.....	125
16.3 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso	126
16.4 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso	127
16.5 Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs	127
ANEXOS	128



CAPÍTULO I - DA INSTITUIÇÃO

1. APRESENTAÇÃO

A Universidade Estadual do Piauí, UESPI, é uma Instituição de Ensino Superior autorizada pelo Decreto Federal s/n de 25 de fevereiro de 1993 e, segundo seu Estatuto, aprovado pelo Decreto Estadual nº 10.116, de 06 de outubro de 1999, no Art. 1º, a UESPI funciona na modalidade multicampi, com sede na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí, mantida pela Fundação Universidade Estadual do Piauí, FUESPI, sucedânea da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Educação do Estado do Piauí, FADEP, instituída pela Lei Estadual nº 3.967, de 16 de novembro de 1984, e reger-se-á por este Estatuto, Regimento Geral e Resoluções de seus Conselhos Superiores, obedecidas a Legislação Federal e Estadual pertinentes.

Nos termos do Estatuto da Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI, aprovado pelo Decreto Estadual nº 10.333, de 06 de julho de 2000, no Art. 3º, além do Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina – PI, a Fundação mantém Campi permanentes em outras cidades. A nova estrutura orgânica da UESPI, definida pela Resolução CEE-PI nº 080/12, a partir do Parecer CEE-PI nº 054/2012, definiu que a Universidade apresenta 11 (onze) Campi, de acordo com os territórios de desenvolvimento do Estado do Piauí. São eles:

I – Campus-sede Poeta Torquato Neto, Território Entre Rios, Teresina, que apresenta os seguintes Centros: Ciências da Educação, Comunicação e Arte (CCECA), Ciências Humanas e Letras (CCHL), Ciências da Natureza (CCN), Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Tecnologia e Urbanismo (CTU); Campus FACIME, anexo I do Campus Poeta Torquato Neto com o Centro de Ciências da Saúde (CCS); Campus Clovis Moura, anexo II do Campus Poeta Torquato Neto com o Centro Integrado de Educação Superior (CIES) e; Campus Profa. Maria Goretti da Cruz Sampaio, município de União, anexo III do Campus Poeta Torquato Neto com Centro de Ciências Agrárias (CCA);

II – Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Território da Planície Litorânea, Parnaíba com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);



III – Campus Prof. Antonio Giovani Sousa, Território dos Cocais, Piripiri com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

IV – Campus Heróis do Jenipapo, Território dos Carnaubais, Campo Maior com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

V – Campus Prof. Barros Araújo, Território do Vale do Rio Guaribas, Picos com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

VI – Campus Prof. Possidônio Queiroz, Território do Vale dos Rios Sambito e Canindé, Oeiras com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

VII – Campus Dra. Josefina Demes, Território dos Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueira, Floriano com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

VIII – Campus Prof. Ariston Dias Lima, Território da Serra da Capivara, São Raimundo Nonato com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

IX – Campus de Uruçuí, Território dos Tabuleiros do Alto Parnaíba, Uruçuí com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

X – Campus Dom José Vásquez Diaz, Território da Chapada das Mangabeiras, Bom Jesus com Centro Integrado de Educação Superior (CIES);

XI – Campus Dep. Jesualdo Cavalcanti, Território da Chapada das Mangabeiras, Corrente com Centro Integrado de Educação Superior – CIES.

No tocante ao Art. nº 16 do referido Estatuto e com base nos Art. 207 e 228, respectivamente, das Constituições Federal e Estadual de 1989, a UESPI terá autonomia administrativa, didático-científica e disciplinar.

A autonomia didático-científica da UESPI prevista no §1º do Art. 3º do seu Estatuto, disciplina nas alíneas a, b, c e d, respectivamente: estabelecer sua política de Ensino, Pesquisa e Extensão; criar, organizar, modificar e extinguir curso; estabelecer seu calendário acadêmico e administrativo e conferir graus, diplomas, títulos e outras dignidades universitárias. O Art. 4º prevê a finalidade primordial da UESPI, entre outras, no inciso I: promover o Ensino, a Pesquisa e a



Extensão integrados na formação técnico-profissional e na produção científica, tecnológica, filosófica e artística.

Atualmente a UESPI, pautada no Art. 44 da nova LDB – Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, abrange os seguintes cursos e programas: cursos superiores sequenciais de formação específica por campo de saber; cursos de graduação em licenciatura e bacharelado; cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado (Stricto Sensu) e de especialização (Lato Sensu); e programas de extensão.

Os cursos em nível superior, de licenciatura de graduação plena para formação de professores da Educação Básica, são ministrados nos períodos letivos regular e especial, sendo que os cursos em funcionamento no período especial são objeto de convênios firmados entre a UESPI e prefeituras municipais e outras entidades públicas e privadas do Estado do Piauí ou de outras unidades da federação.

Para a educação superior da UESPI, o século XXI define-se como um período de grandes transformações, quando a tecnologia invade todas as áreas do saber e o fenômeno da globalização elimina as fronteiras tradicionais. Neste contexto esta IES estabeleceu como prioridade de sua atuação superar os principais desafios, dentre os quais se destacam: a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e o aperfeiçoamento dos recursos humanos, refletindo-se, consequentemente, em uma preparação adequada para o mercado de trabalho.

Para viabilizar seu projeto Institucional, a UESPI pauta-se nos princípios básicos que se constituem nas referências para o desenvolvimento de um projeto pautado no fortalecimento das relações de respeito às diferenças e no compromisso Institucional de democratização do saber, elementos fundamentais para a construção da cidadania.

A UESPI está integrada à comunidade para detectar a necessidade de ampliação da oferta de cursos, através da realização de programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, que ofereçam oportunidades de desenvolvimento sócio-econômico, artístico, cultural, científico e tecnológico para a região. Nessa



perspectiva, a UESPI estabelece parcerias com outras Instituições, fortalecendo o compromisso de apoio ao desenvolvimento e socialização do saber.

A missão da UESPI é *“Atuar na área de ensino, pesquisa e extensão, formando profissionais aptos a integrarem o setor produtivo, contribuindo para o desenvolvimento sócio econômico, humanitário e cultural da região”*.

Para tornar essa missão realizável, a UESPI investe na formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos com as demandas sociais regionais. Esses profissionais são capazes de se inserirem na comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade dos serviços prestados à população do Médio Parnaíba.

Na definição de seus princípios e objetivos, a UESPI levou em consideração o cenário onde se insere, observando as transformações ocasionadas pelo desenvolvimento local, bem como as demandas educacionais resultantes desse momento. Para atender às novas exigências de qualificação profissional impostas pelo modelo econômico vigente, a UESPI definiu como seus objetivos:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- formar profissionais nas diferentes áreas de conhecimentos, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de socialização do conhecimento;



- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e
- promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa tecnológica geradas na instituição.

2 CONTEXTO DE INSERÇÃO DA UESPI

O CIES Prof. Ariston Dias Lima localiza-se no Município de São Raimundo Nonato, Estado do Piauí, distante 550 km da capital, Teresina. O Município de São Raimundo Nonato ocupa uma área territorial de 2.415,602 km² no Sudeste do Estado do Piauí, às margens do Rio Piauí, entre a Serra das Confusões e a Serra da Capivara, onde residem 32.327 habitantes, sendo 21.266 em área urbana e 11.061 em área rural (IBGE, 2010 Censo demográfico. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/86VM>>. Acessado em 21/11/2014). Área carente, o município possui índice de pobreza de 53,95% (IBGE 2003 = Mapa de pobreza e desigualdade – Municípios Brasileiros. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/D168>> Acessado em 21/11/2014), com índice de desenvolvimento humano municipal – IDHM de 0,661 (IBGE, Índice de desenvolvimento humano municipal, 2010. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/2OQL>>. Acessado em 21/11/2014).

Atualmente, o município de São Raimundo Nonato é a cidade pólo da economia local, atendendo com comércio e serviços os municípios vizinhos. As demais cidades da Microrregião de São Raimundo Nonato congregam uma população de 103.978 habitantes, nos municípios de Anísio de Abreu (9.049 hab), Bonfim do Piauí (5.393 hab), Brejo do Piauí (3.852 hab), Canto do Buriti (20.619 hab), Caracol (10.588 hab), Coronel José Dias (4.541 hab), Dirceu Arcoverde



(6.818 hab), Dom Inocêncio (9.246 hab), Fartura do Piauí (5.076 hab), Guaribas (4.464 hab), Jurema (4.517 hab), Pajeú do Piauí (3.366 hab), São Bráz do Piauí (4.313 hab), São Lourenço do Piauí (4.423 hab), Tamboril do Piauí (2.755 hab), e Várzea Branca (4.913 hab) (IBGE, 2010), que, junto com a população de São Raimundo Nonato, totalizam uma população atendida com comércio e serviços de 136.705 habitantes. Entre estes serviços, destacam-se os relacionados à saúde e à educação superior.

O Município de São Raimundo Nonato apresenta três instituições públicas de ensino superior: Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí (IFPI), Universidade Vale do Rio São Francisco (Univasf) e Universidade Estadual do Piauí. O IFPI oferece curso superior em “Gastronomia” (tecnológico) e “Licenciatura em Matemática”, enquanto a Univasf oferta vagas para “Licenciatura em Ciências da Natureza” e “Arqueologia e Preservação Patrimonial”, além dos cursos oferecidos pela Universidade Estadual do Piauí de “Licenciatura Plena em Ciências Biológicas”, “Licenciatura Plena em História”, “Licenciatura Plena em Geografia” e “Licenciatura Plena em Pedagogia”, em regime regular, e “Licenciatura Plena em Computação”, “Licenciatura Plena em Matemática” e “Licenciatura Plena em Educação Física”, pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Rede Básica – PARFOR.

A história do CIES Professor Ariston Dias Lima iniciasse em 1993 quando a Universidade Estadual do Piauí implantou em larga escala no Estado cursos no Período Especial, que correspondiam ao período do recesso entre os semestres do Período Regular.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, aprovado pelo Decreto Federal nº 91.851 de 30/10/1985, foi implantado no ano de 2000 no período especial, denominado período de férias. No ano de 2005, a Universidade Estadual do Piauí ofereceu as primeiras vagas no período regular para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em São Raimundo Nonato. O período teve início no segundo semestre de 2005. A implantação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em São Raimundo Nonato foi decorrente da necessidade de formar profissionais qualificados com formação em nível superior para atuarem como pedagogo nos diversos campos de atuação.



A UESPI contribui para criar oportunidade de estudo e qualificação para essa parcela da população que possui uma carência de vagas no ensino superior da região.

A Tabela abaixo apresenta a origem dos candidatos às vagas ofertadas no SiSU 2013 e SiSU 2014 que realizaram a primeira matrícula institucional para os cursos ofertados pelo CIES Professor Ariston Dias Lima da Universidade Estadual do Piauí em São Raimundo Nonato.

Cidade de Origem	Geografia	%	Pedagogia	%	História	%	C. Biológicas	%	Total	%
Microrregião de São Raimundo Nonato										
Anísio de Abreu	1	1,69	2	2,70	4	5,26	4	5,63	11	3,93
Bonfim do Piauí	1	1,69	5	6,76	4	5,26	1	1,41	11	3,93
Brejo Santo	1	1,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Caracol	1	1,69	2	2,70	0	0,00	0	0,00	3	1,07
Coronel José Dias	6	10,17	0	0,00	2	2,63	3	4,23	11	3,93
Dirceu Arcoverde	0	0,00	0	0,00	3	3,95	2	2,82	5	1,79
Dom Inocêncio	1	1,69	1	1,35	1	1,32	0	0,00	3	1,07
Fartura do Piauí	2	3,39	0	0,00	1	1,32	1	1,41	4	1,43
Guaribas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Jurema do Piauí	4	6,78	3	4,05	1	1,32	3	4,23	11	3,93
São Braz do Piauí	0	0,00	0	0,00	2	2,63	4	5,63	6	2,14
São João do Piauí	0	0,00	1	1,35	2	2,63	5	7,04	8	2,86
São Lourenço do Piauí	3	5,08	0	0,00	3	3,95	0	0,00	6	2,14
São Raimundo Nonato	28	47,46	53	71,62	47	61,84	28	39,44	156	55,71
Tamboril do Piauí	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Várzea Branca	3	5,08	1	1,35	0	0,00	5	7,04	9	3,21
TOTAL PARCIAL	51	86,44	68	91,89	70	92,11	58	81,69	247	88,21
Outros Municípios do Piauí										
Alagoinha	0	0,00	0	0,00	1	1,32	0	0,00	1	0,36
Conceição do Canindé	0	0,00	1	1,35	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Oeiras	0	0,00	1	1,35	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Paes Landim	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Patos do Piauí	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Paulistana	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Piripiri	1	1,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Santa Quitema	1	1,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Santa Rita de Cássia	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Santana do Parnaíba	1	1,69	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Teresina	3	5,08	1	1,35	0	0,00	2	2,82	6	2,14
TOTAL PARCIAL	6	10,17	3	4,05	1	1,32	6	8,45	16	5,71
Outros Estados										



Cidade de Origem	Geografia	%	Pedagogia	%	História	%	C. Biológicas	%	Total	%
Campo Alegre de Lourdes/BA	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Remanso/BA	1	1,69	0	0,00	2	2,63	2	2,82	5	1,79
Petrolina/PE	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Juazeiro/BA	1	1,69	1	1,35	2	2,63	0	0,00	4	1,43
Jequié/BA	0	0,00	1	1,35	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Barbacena/MG	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Sete Lagoas/MG	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
Planaltina/GO	0	0,00	1	1,35	0	0,00	0	0,00	1	0,36
Itaquaquecetuba/SP	0	0,00	0	0,00	1	1,32	0	0,00	1	0,36
Macapá/AP	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,41	1	0,36
TOTAL PARCIAL	2	3,39	3	4,05	5	6,58	7	9,86	17	6,07
TOTAL GERAL	59	100,00	74	100,00	76	100,00	71	100,00	280	100,00

Observa-se que os cursos oferecidos pela UESPI em São Raimundo Nonato atraem estudantes não apenas da microrregião, mas de outras cidades do Estado do Piauí, bem como de outras regiões do Brasil. Pouco mais da metade das intenções de matrícula partiram de estudantes residentes em São Raimundo Nonato.

3 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A **UESPI** orienta-se pelo seu Regimento Geral e pela legislação do ensino superior do país. Como instituição de ensino, tem por objetivo nas atividades acadêmicas que desenvolve:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, propiciando condições de educação ao homem, como sujeito e agente de seu processo educativo e de sua história, pelo cultivo do saber, em suas diferentes vertentes, formas e modalidades;
- formar valores humanos nas diferentes áreas de conhecimento, aptos à inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade da Microrregião de São Raimundo Nonato;
- incentivar e apoiar a iniciação e a investigação científicas, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura;



- d) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- f) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica;
- h) preservar os valores éticos, morais, cívicos e religiosos, contribuindo para aperfeiçoar a sociedade, na busca do equilíbrio e bem estar do homem;
- i) contribuir para o desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, físicas e espirituais do homem; e
- j) contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico sustentável da Microrregião de São Raimundo Nonato.

Credenciada no Ministério da Educação – Portaria Ministerial nº ..., a UESPI no Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima oferta os seguintes cursos de graduação:

CURSOS RECONHECIDOS		ATO LEGAL DE RECONHECIMENTO
1	Licenciatura Plena em Pedagogia	DECRETO ESTADUAL nº 14.303 de 03/07/2010; RESOLUÇÃO CEE/PI nº 228/2010; PARECER CEE/PI nº 232/2010 ATUAL – DECRETO ESTADUAL nº 14.850 de 05/06/2012
2	Licenciatura Plena em História	DECRETO ESTADUAL nº 12.022 de 13/12/2008; DECRETO ESTADUAL nº 13.503 de 30/12/2008 (prorrogação); RESOLUÇÃO CEE/PI nº 156/2009; PARECER CEE/PI nº 164/2009 ATUAL – DECRETO ESTADUAL nº 14.850 de 05/06/2012



3	Licenciatura Plena em Geografia	DECRETO ESTADUAL nº 13.656 de 15/05/2009; RESOLUÇÃO CEE/PI nº 065/2009; PARECER CEE/PI nº 047/2009 ATUAL – DECRETO ESTADUAL nº 14.850 de 05/06/2012
4	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	DECRETO ESTADUAL nº 13.924 de 03/11/2009; RESOLUÇÃO CEE/PI nº 156/2009; PARECER CEE/PI nº 164/2009 ATUAL – DECRETO ESTADUAL nº 14.850 de 05/06/2012
CURSOS AUTORIZADOS		ATO LEGAL DE AUTORIZAÇÃO
1	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas	RESOLUÇÃO CEPEX nº 09 de 13/03/2012
2	Licenciatura Plena em História	RESOLUÇÃO CEPEX nº 09 de 13/03/2012
3	Licenciatura Plena em Geografia	RESOLUÇÃO CONSUN 12/2007 de 15/01/2007
4	Licenciatura Plena em Pedagogia	RESOLUÇÃO CEPEX nº 09 de 13/03/2012

Quadro 1: Cursos de graduação ofertados pelo Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima da UESPI.

Oferta, ainda, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Gestão e Políticas Públicas no Semiárido, em parceria com outras Unidades da UESPI.

CAPÍTULO II - DO CURSO

1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

1.1 Denominação

- Licenciatura Plena em Pedagogia

1.2 Área

- Ciências da Educação
- Educação



1.3 Situação jurídico-institucional

- A UESPI está credenciada junto ao Ministério da Educação – Portaria Ministerial nº XXX/1989 e oferece ensino de graduação e pós-graduação.

1.4 Regime acadêmico

1.4.1 Regime de oferta e matrícula

- Regime seriado anual

1.4.2 Total de vagas

- 40 vagas anuais

1.4.3 Carga horária total para integralização

- 3.380h horas

1.4.4 Tempo para integralização

- MÍNIMO: 09 semestres
- MÁXIMO: 15 semestres

1.4.5 Turnos de oferecimento

- Tarde
- Noite



1.4.6 Quantidade de alunos por turma

- 40 alunos por turma para aulas/atividades teóricas
- 40 alunos por turma para aulas/atividades práticas

1.4.7 Requisitos de Acesso

- Conclusão do Ensino Médio;
- Aprovação e classificação no SISU, em conformidade com o Regimento Geral e com os editais da IES.
- Portador de Diploma de Nível Superior através de transferência facultativa de outra IES
- Edital de Remoção Interna

2 JUSTIFICATIVA PARA O CURSO

O Município de São Raimundo Nonato, localizado no sul do Piauí a 550 km de Teresina, capital do Estado do Piauí, possui uma área territorial de 2.415,602 km². Em termos demográficos apresenta uma população estimada em 32.727 habitantes (IBGE, 2010).



Figura. Localização da **Microrregião de São Raimundo Nonato**, em vermelho, com destaque para o **Município de São Raimundo Nonato**, em laranja.

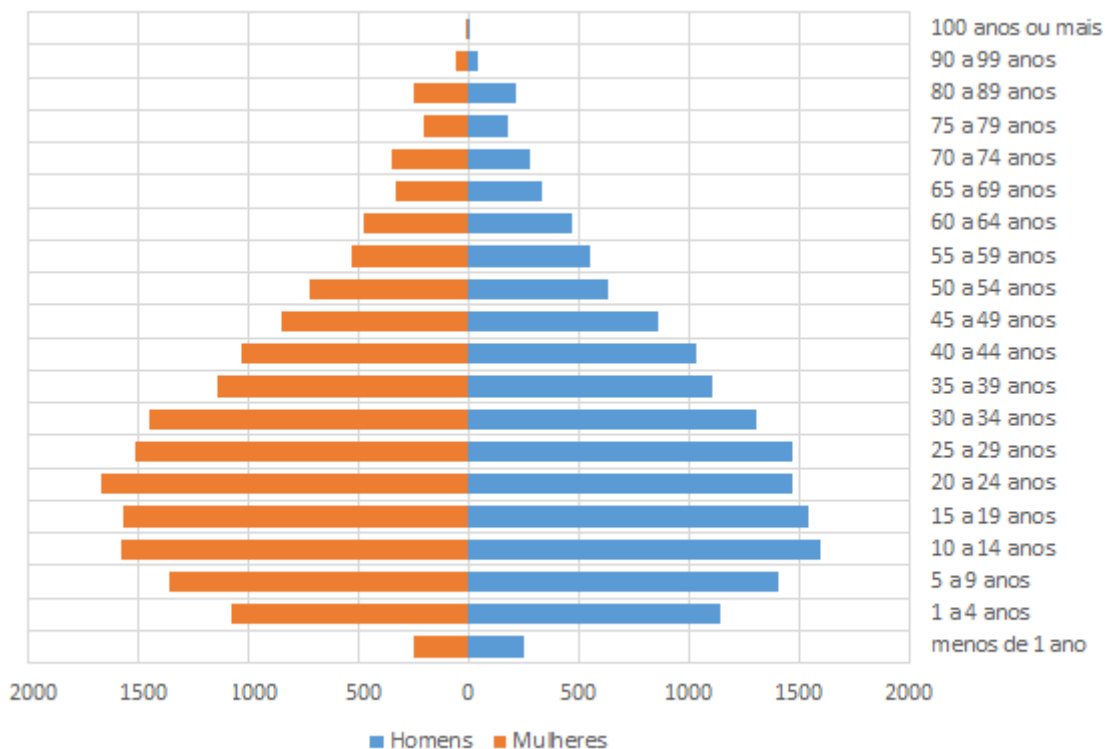
São Raimundo Nonato localiza-se às margens do Rio Piauí, no corredor ecológico entre o Parque Nacional Serra da Capivara e o Parque Nacional Serra das Confusões.



Suas coordenadas geográficas são: 09°00'54" de latitude sul, e 42°41'56" de longitude oeste em relação a Greenwich, a 112 metros de altitude média. A Caatinga é a vegetação predominante na região, e o clima predominante é o tropical semi-árido, com temperaturas entre 29° e 37°.

O Município de São Raimundo Nonato foi estabelecido em 26 de junho de 1912, pela Lei Estadual nº 669, e está entre os mais importantes do Piauí, tendo em vista sua grande vocação comercial, além de um significativo centro educacional e polo de turismo, sobretudo devido à proximidade com os Parques Nacionais Serra das Confusões e Serra da Capivara, este último considerado pela UNESCO como Patrimônio Cultural da Humanidade pela imensa quantidade e de registros arqueológicos pré-histórico, principalmente pinturas rupestres, além de fogueiras que colocam a região como um dos mais antigos pontos de ocupação humana das Américas. O Município é sede também da Fundação do Homem Americano, que tem por objetivo o estudo científico e a gestão do turismo no PARNA Serra da Capivara, e coordena o Museu do Homem Americano.

Gráfico I – Aspectos populacionais do município de São Raimundo Nonato



Fonte de dados: IBGE, Censo Demográfico - 2010.



A análise dos dados possibilita identificar que o município de São Raimundo Nonato, por apresentar uma população jovem, deve fazer fortes investimentos na área da educação e na saúde para garantir um bom crescimento e desenvolvimento na área econômica e social, preparando-os para o futuro. Assim, observa-se que a implantação de novos cursos e vagas em universidades públicas e privadas faz parte destes investimentos na área educacional contribuindo para a inclusão dos jovens na educação superior.

2.1 Contexto educacional

Educação

a. Demanda reprimida por educação superior na área de abrangência

Os resultados apresentados no último Censo da Educação Superior (INEP, 2009) revelam que as instituições de Ensino Superior localizadas no interior do Piauí ofertam 12.338 vagas. Observa-se que, esse quantitativo de vagas não atende a demanda regional, contribuindo para que 84% de jovens entre 18 e 25 anos estejam fora das universidades e faculdades (IBGE, 2010). Esses dados refletem a dificuldade de acessibilidade ao ensino superior para grande parte da população e dos jovens em idade pré-universitária.

b. População do Ensino Médio na área de abrangência do curso

Os dados publicados pelo último Censo Educacional de 2009 revelam que no Estado do Piauí existem 663 escolas de ensino médio, e que o número de alunos matriculados corresponde a 178.778, dos quais 155.276 são matrículas realizadas em escolas públicas estaduais.

A partir da análise dos dados do IPEA (2009) é possível identificar que, o número de matrículas para o ensino médio na cidade de São Raimundo Nonato representa 11, 95% do número total de matrículas realizadas no ensino médio em todo o Piauí, esses dados são relevantes para identificar a cidade de Floriano como um dos municípios com grandes perspectivas de desenvolvimento do Ensino Superior.



Em relação à área que abrange o município de São Raimundo Nonato, os dados do último levantamento do IBGE (2009) identificaram que a população regional matriculada no ensino médio na região era de 19.460 alunos. Os estudantes matriculados são em sua maioria de escolas públicas, que por muitas vezes ao terminar o ensino médio precisam conciliar trabalho e estudo.

c. Demanda pelo curso

A justificativa de criação e continuidade do curso justifica-se pela necessidade de serem ofertados no município de São Raimundo Nonato, profissionais qualificados para atuarem no contexto educacional da cidade, cujo crescimento é bastante visível, tanto de instituições públicas quanto privadas. Há um número crescente de escolas de educação infantil e de ensino fundamental, além de instituições como a Cáritas Diocesana, a FUNDAM (Fundação do Homem Americano), instituições filantrópicas de cunho educativo, além de outras instituições não escolares que necessitam da atuação de profissionais pedagogos, que possam contribuir para a formação humana, de cidadãos críticos.

Para atender a tais demandas, justificamos a reformulação deste documento que irá direcionar o processo de formação profissional dos alunos deste Curso, no sentido de rever tal processo formativo, a fim de direcionarmos para o desenvolvimento da práxis, ou seja, superação da dicotomia teoria e prática, visando uma prática reflexiva, além de atender às necessidade de avaliação dos cursos das instituições superiores, para que o mesmo seja reconhecido.

Quanto às mudanças positivas trazidas pela proposta, resultantes das discussões realizadas, podemos citar a redistribuição da carga horária, a reorganização dos blocos e disciplinas, além da revisão de todas as ementas e bibliografias das mesmas. A carga horária do curso foi reduzida, pois algumas disciplinas apresentavam carga horária extensa para os seus objetivos. As disciplinas foram revisadas e foram inseridas disciplinas importantes como obrigatórias tais como Leitura e produção de texto, para atender demandas formativas dos alunos que apresentam dificuldades de leitura e interpretação de texto, e LIBRAS, pela necessidade de que seja promovida uma educação inclusiva, além de outras inovações trazidas para o currículo. No que se refere à reformulação



curricular salientamos a necessidade de releitura do contexto em que os alunos estão inseridos, dos aspectos sociais políticos e econômicos, além dos aspectos subjetivos, conceitos e valores que estes constroem a partir de suas experiências de vida.

Porém, a justificativa de re(elaboração) do Projeto Pedagógico do Curso, fundamenta-se observando os seguintes princípios:

- A docência como princípio básico para a formação de professores;
- Formação específica para atuação em espaços escolares e não escolares;
- Garantia de saberes específicos relativos à gestão de processos educativos;
- Superação da dicotomia teoria/prática
- A pesquisa como elemento articulador teoria/prática;
- Interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética, sensibilidade afetiva e estética.
- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

É importante considerar que, conforme o que regulamenta os documentos legais, o Curso de Pedagogia visa formar o docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, simultaneamente, a formação em gestão do trabalho pedagógico, considerando-se aqui a nova perspectiva do termo que inclui, além da gestão educacional, atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos, projetos pedagógicos e políticas públicas na área educacional.

d. Taxa bruta e líquida dos matriculados na educação superior

Tomando como ponto de referência os dados apresentado pelo INEP é possível identificar que a taxa bruta de alunos matriculados na educação superior em todo interior do Piauí foi de 9.221 alunos e a taxa líquida foi de 4.285 alunos. Ainda de acordo com os dados do INEP, em 2009 o número de matrículas no ensino de graduação no interior do estado foi de 24.945 alunos, o que correspondia a



1,09% da população do Interior. Esses dados mostram a necessidade urgente de aumento do número de vagas para o ensino superior no interior do estado do Piauí, permitindo uma maior possibilidade de acesso ao Ensino Superior por uma parcela significativa da população piauiense.

e. Indicadores estabelecidos no PNE

A recomendação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001, p. 67) era de prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Observando os dados anteriormente apresentados é possível identificar que é preciso estabelecer essas metas do INEP no interior do Piauí.

A manutenção do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia não somente dá continuidade à oferta de vagas, mas representa a possibilidade de mais uma opção na escolha do curso superior para os estudantes egressos do ensino médio.

O Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima da Universidade Estadual do Piauí em São Raimundo Nonato tem por finalidade cultivar o saber e promover o ensino superior, deste modo observou-se que a implantação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia nessa instituição de ensino contribuiu para aumentar a oferta de oportunidades de estudos e qualificação profissional para uma parcela dos egressos do ensino médio contribuindo para atender à demanda por oportunidades de estudo e para o desenvolvimento regional e local.

3 OBJETIVOS DO CURSO

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI propõe-se à formação de profissionais que busquem ampliar e aplicar seus conhecimentos, estudando e desenvolvendo ações voltadas a um mercado com características fortemente competitivas, sempre comprometidos com princípios políticos, filosóficos, científicos e éticos, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade.



3.1 Geral

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia tem por objetivo geral: a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

3.2 Específicos

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI se propõe a:

- a) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- b) planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- c) produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

A formação do Pedagogo na UESPI está alinhada ao disposto nas DCN para o curso e à legislação para a educação superior. O curso objetiva dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de



escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem desujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto



pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

4 PERFIL DO EGRESSO

Em atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o curso da UESPI dará ao profissional da área uma formação humana e crítica, que respeite toda as diversidades, promovendo a inclusão social e o exercício da cidadania.

Com um perfil baseado na solidez dos conhecimentos científicos e na capacidade crítica, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI, forma licenciados para atender às demandas locais, com a sua prática numa perspectiva contextualizada, considerando as peculiaridades da região.

4.1 Competências e habilidades

O egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI deverá apresentar as seguintes competências e habilidades gerais:



4.1.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática

- ✓ Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos;
- ✓ Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes.
- ✓ Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação.
- ✓ Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade

4.1.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola

- ✓ Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele;
- ✓ Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;
- ✓ Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula;
- ✓ Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo



contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;

- ✓ Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.

4.1.3. Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar.

- ✓ Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica.
- ✓ Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos;
- ✓ Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;
- ✓ Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa e de conhecimentos matemáticos nas tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional;
- ✓ Fazer uso de recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos;

4.1.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

- ✓ Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas;
- ✓ Utilizar modos diferentes e flexíveis de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem;
- ✓ Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os



objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos;

- ✓ Identificar, analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;
- ✓ Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos;
- ✓ Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade;
- ✓ Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos;

4.1.5. Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica

- ✓ Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;
- ✓ Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional;
- ✓ Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico;
- ✓ Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

4.1.6. Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional

- ✓ Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e



empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional;

- ✓ Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente;
- ✓ Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.

4.2 Campo de atuação profissional

O profissional formado pela UESPI poderá desenvolver suas atividades privativas garantidas em lei nos seguintes campos de atuação:

- magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

5 ESTRUTURA CURRICULAR

A estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI reflete a preocupação da IES com a formação de um egresso com as características definidas em seu PPC. Dessa forma, ela contempla os seguintes aspectos:

- a) **Flexibilidade**: a estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI é bastante flexível. Essa flexibilidade é materializada pelas Atividades Complementares, Estágio Supervisionado, Programa de Estágio Extra-Curricular, Programas de Nivelamento, Oferta de Disciplinas Optativas, Monitoria e Atividades de Extensão, - todas normatizadas em um Regulamento próprio -, totalmente incorporadas à vida acadêmica.



- b) **Interdisciplinaridade**: as ações de interdisciplinaridade, no âmbito de curso, ocorrem através dos Programas de Extensão e Estágio ofertados no curso, disciplinas integradoras, oportunidades nas quais, os professores supervisores estimulam as discussões em grupos interdisciplinares.
- c) **Compatibilidade de carga horária**: A carga horária do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI é perfeitamente compatível com os dispositivos legais. Atualmente o curso possui 3.210 horas, integralizadas em nove (09) semestres de dezesseis (16) semanas letivas.
- d) **Articulação da Teoria com a Prática**: A articulação entre a Teoria e a Prática no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia se dá de forma precoce e constante. As diversas disciplinas contemplam em seus planos de curso, cronogramas de atividades práticas desenvolvidas em sincronia com as aulas Teóricas.

6 CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos curriculares essenciais do Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI estão perfeitamente alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e cumprem todos os requisitos legais para o curso. Em relação à estrutura organizacional do Curso, este contempla disciplinas relativas ao Núcleo de estudos Básicos, Núcleo de aprofundamento e diversidades de estudos e de Estudos integrados.

Além disso, os conteúdos curriculares do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI possibilitam o desenvolvimento do perfil do egresso, levando-se em consideração a atualização dos conteúdos curriculares proposta pelo NDE, adequação das cargas horárias e à bibliografia, nos formatos físico e virtual.

Levando em consideração o perfil profissional desejado para o egresso do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e a abordagem dos ensinamentos



científicos e humanísticos, o curso se fundamenta em 03 (três) eixos principais durante seus nove semestres letivos:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

6.1 Requisitos Legais

6.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004).

A UESPI, em atenção à Resolução CNE/CP N° 01 de 17 de junho de 2004, implantou nos conteúdos das disciplinas de Sociologia da Educação, bem como nas atividades complementares curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes e povos indígenas, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 - § 2°.

A materialização da Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Indígenas e Africanas se dá na forma de conteúdos curriculares inseridos nos planos de curso das disciplinas de Sociologia e Antropologia, na oferta de atividades complementares e em projetos de extensão abordando a temática.

A Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Indígenas e Africanas têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica



do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação plenamente democrática.

O currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi concebido com o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento necessário para o gerenciamento adequado das funções que envolvem um profissional desta natureza.

6.1.2 Disciplina de LIBRAS

Em atendimento ao Decreto 5.626/2005 e viabilizando seus princípios de educação inclusiva a UESPI oferta as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em caráter opcional, proporcionando uma maior democratização e integração entre os componentes da comunidade educacional da UESPI.

6.1.3 Políticas de Educação Ambiental

Para atender o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, à Lei N° 9.795, de 27 de abril de 1999 e ao Decreto N° 4.281 de 25 de junho de 2002, no que diz respeito à Educação Ambiental, a UESPI implantou em seus cursos, a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal, contínuo e permanente, bem como a adequação dos programas já vigentes de formação continuada de educadores. Para isso, são realizadas, de forma contínua, as seguintes atividades:

1. Oficinas de atualização dos planos de curso para contemplar os conteúdos relacionados a meio ambiente;
2. Incentivo ao desenvolvimento de atividades complementares relacionados à Educação Ambiental;
3. Criação de Projeto de Extensão voltado à Educação Ambiental.



6.2 Matriz curricular

PRIMEIRO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Leitura e Produção de Texto	60		60
Sociologia da Educação I	60		60
Metodologia do Trabalho Científico	60		60
História da Educação	60		60
Psicologia da Educação I	60		60
Filosofia da Educação I	60		60
TOTAL DO SEMESTRE			360

SEGUNDO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Fund. Epistemológicos da Pedagogia.	30		30
História da Educ. Brasileira	60		60
Sociologia da Educação II	60		60
Fundamentos Antropológicos da Educação	60		60
Psicologia da Educação II	60		60
Filosofia da Educação II	60		60
Educação e Ética	30		30
TOTAL DO SEMESTRE			360

TERCEIRO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Educação e Movimentos Sociais e Diversidades	60		60
Didática	75		75
Educação e as TIC's	60		60
História e Cultura Afrobrasileira	60		60
Política e Organização da Educ. Básica	60		60
Disciplina Optativa	60		60
TOTAL DO SEMESTRE			375

QUARTO SEMESTRE		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	TOTAL



	Teórica	Prática	
Teorias do Currículo	60		60
História Social da Criança	30		30
Educação Infantil	60		60
Alfabetização	75		75
Prática em Espaços Escolares	60		60
Educação de Jovens e Adultos	60		60
TOTAL DO SEMESTRE			340

QUINTO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Políticas Públicas e Financiamento Educação	60		60
Geografia: Conteúdo e Metodologia	75		75
História: Conteúdo e Metodologia	75		75
Prática em Espaços Não-Escolares	60		60
Currículo da Educação Infantil	60		60
Arte e educação	30		30
TOTAL DO SEMESTRE			360

SEXTO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Língua Portuguesa: Cont. e Metodologia	75		75
Matemática: Conteúdo e Metodologia.	75		75
Educação Infantil	60		60
Fundamentos da Educação Especial	60		60
Avaliação da Aprendizagem	60		60
Corpo e educação	30		30
TOTAL DO SEMESTRE			360

SÉTIMO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Estágio Curricular Superv. Educação Infantil	150	90	150
Ciências da Natureza: Cont. e Metodologia	75		75
Gestão dos Processos Educativos I	60		60



Prática e Pesquisa Educacional I	60	60
TOTAL DO SEMESTRE		345

OITAVO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Estágio Curricular Superv. no Ens. Fundamental	150	90	150
Gestão dos Processos educativos II	90		90
Prática e Pesq. Educacional II	90		90
Lúdico e Educação	60		60
TOTAL DO SEMESTRE			390

NONO SEMESTRE			
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA		TOTAL
	Teórica	Prática	
Estágio Curricular Superv. em Gestão Escolar	150	90	150
Prática e Pesquisa Educacional V – Redação e Defesa do TCC	90		90
Libras	60		60
TOTAL DO SEMESTRE			300

Atividades Independentes (AACC)	200
--	------------

6.3 Ementário e Bibliografia

Encontram-se relacionadas e descritas, a seguir, as disciplinas integrantes da matriz curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com as respectivas ementas e bibliografias.

EMENTÁRIO E BIBLIOGRAFIA DAS DISCIPLINAS DO CURSO SUPERIOR LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Considerando o desenvolvimento científico e tecnológico, as ementas aqui apresentadas poderão ser atualizadas, pelos professores responsáveis pelas disciplinas, desde que analisadas e aprovadas pelo Núcleo Docente Estruturante e homologadas pelo Colegiado do Curso. As ementas das disciplinas do Curso de



Licenciatura Plena em Pedagogia, bibliografia básica e complementar são apresentadas a seguir.

Disciplinas do 1º Semestre

Disciplina: Leitura e Produção de Texto

Linguagem e argumentação. O texto e sua estrutura. Tipos de textos e seus objetivos. A organização micro e macro textual: coesão e coerência. Formulação da introdução, desenvolvimento e da conclusão textual. Técnicas argumentativas. Revisão de noções gramaticais básicas. Elaboração de texto dissertativo.

Competências: Possibilitar estudos e apropriação de conhecimentos necessários ao processo de produção textual observando as normas da língua padrão.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula e a biblioteca.

Bibliografia Básica

1. ANTUNES, Irandé. **Lutar com as palavras:** coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
2. BATISTA, Antonio Augusto G. **Aulas de Português.** São Paulo: Martins fontes, 2001.
3. CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo.** São Paulo: Scipione, 2002.

Bibliografia Complementar

1. KARWOSKI, Acir Mário. et. al. **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.
2. LEFA, Vilson J. & PEREIRA, Aray e. (Org.) **O ensino de leitura e produção de textual.** Pelotas-RS; Educat, 1999.
3. MARTINS, D. S, & ZILBERKNOP, L. S. **Português instrumental.** Porto Alegre: Sagra DC. Luzzato, 2005.
4. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2005.
5. MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.



Disciplina: Sociologia da Educação I

Ementa: A sociologia como campo científico: objeto, método e conceitos fundamentais. As teorias sociológicas clássicas e sua relação com o processo social e educacional. A escola como objetivo de análise sociológica. Temas referentes a representação social da educação.

Competências:

- Compreender o objeto, os métodos e os conceitos fundamentais da sociologia
- Compreender as teorias sociológicas clássicas e suas relações com a educação
- Analisar as questões sociais envolvidas na educação na contemporaneidade: diversidade cultural, relações étnico-raciais e inclusão social.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, a sala de vídeo e aula de campo em escolas.

Bibliografia Básica:

1. RODRIGUES, A. T. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
2. QUINTANEIRO, T; BARBOSA, M. L. O; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim, Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG: 2003.
3. DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

Bibliografia Complementar:

1. ARON, R. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
2. FERREIRA, R. A. Sociologia da Educação: Uma Análise de suas Origens e Desenvolvimento a Partir de um Enfoque da Sociologia do Conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 7, 105-120.



3. FORACCHI, M.; MARTINS, J de S. **Sociologia e sociedade**: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
4. GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artemed, 2005.
5. MARTINS, C. B. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Disciplina: História da Educação

Ementa: Concepções e objetivos da história da educação, inter-relações e importância para a compreensão da realidade educacional. As origens da Educação: Educação na Antiguidade oriental. Educação na Antiguidade clássica. A educação medieval. Educação moderna.

Competências:

- Sistematizar conhecimentos sobre as concepções e objetivos da história da educação;
- Compreender a importância da História da Educação para a compreensão da realidade educacional.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula e Arquivo Público.

Bibliografia básica:

1. GILES, Thomas Ranson. **História da Educação**. São Paulo. E.P.U., 1987.
2. GHIRALDELLI, Júnior Paulo. **História da Educação**. 2. ed. S. Paulo: Editora Cortez. 2000.
3. ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

Bibliografia Complementar

1. LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas Históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.



2. LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. São Paulo: Dp&A, 2001.
3. PONCE, Aníbal. **Educação e razão histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
4. VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. Editora Ática: São Paulo, 2007. (Biblioteca Virtual)
5. SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **História e História da Educação: o debate teórico-metológico atual**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, HISTEDB, 2006.

Disciplina: Psicologia da Educação I

Ementa: A psicologia como ciência; Evolução, histórico e aplicabilidade no contexto educacional; Bases psicológicas do desenvolvimento nas diferentes fases do ciclo vital e suas aplicações no contexto educacional.

Competências:

- Criar condições para que os alunos da Pedagogia possam conhecer as contribuições da psicologia no processo educacional, suas implicações e dinâmica no desenvolvimento e aprendizagem, bem como sua aplicação na prática educacional.
- Os alunos devem ser capazes de reconhecer os principais processos psicológicos e suas relações com o funcionamento cerebral, bem como de entender como a existência de disfunções psíquicas pode afetar o desenvolvimento do indivíduo e o processo de aprendizagem.

Cenários de aprendizagem: Sala de aula. Eventuais visitas a instituições de ensino.

Bibliografia Básica



1. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**, vol. 2 – Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
2. COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
3. SANTROCK, J.W. **Psicologia educacional**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

Bibliografia Complementar

1. ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2003.
2. CARRAHER, T. N. **Aprender pensando**: contribuição da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis, 1994.
3. DAVIS, C. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2002.
4. GAZZANIGA, M.S.; HEATHERTON, T.F. **Ciência Psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
5. MAIA, H. (org.) **Neurociências e desenvolvimento cognitivo**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Disciplina: Metodologia do Trabalho Científico

Ementa: Origem e evolução da ciência moderna e do trabalho científico. Concepções do método científico. Metodologia do estudo e dos trabalhos acadêmicos: resumos, ficha resumo, seminário, resenhas, artigos, etc. Aspectos formais da redação científica e as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para trabalhos acadêmicos.

Competências:

- Compreender o conceito de ciência, conhecimento, tipos de conhecimento.
- Analisar o processo histórico de construção do conhecimento científico e compreender os seus diferentes métodos;
- Identificar a estrutura e produzir diferentes trabalhos acadêmicos;
- Conhecer as Normas de Referências Bibliográficas – ABNT regem a estrutura dos trabalhos acadêmicos.



Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula, laboratório de informática e biblioteca.

Bibliografia Básica

1. MARCONE, Marina Andrade. Metodologia do trabalho científico.
2. LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.
3. DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1987.

Bibliografia Complementar

1. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
2. MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 2005.
3. SOARES, Evaldo. **Metodologia científica: epistemologia e normas**. Atlas: São Paulo. 2003.
4. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724: informação e documentação - trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
5. AZEVEDO, Celicina Borges. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 2 ed. Barueri, SP: Manole, 2009. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: Filosofia da Educação I

Ementa: Abordagem panorâmica da história da filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea, priorizando temas e problemas relacionados diretamente sobre questões educacionais.

Competências:

- Compreender a educação vista pelo olhar filosófico na Grécia Antiga;



- Analisar o fenômeno educativo na filosofia medieval;
- Investigar a educação pela ótica dos principais filósofos da modernidade;
- Estudar a filosofia da educação contemporânea no Brasil em diálogo com as principais correntes filosóficas do século XX.

Cenário de aprendizagem: Leitura e fichamento dos textos. Debate em sala de aula.

Bibliografia básica:

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
2. CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

Bibliografia complementar:

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1996.
2. GADOTTI, Moacir. **Histórias das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1997.
3. PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
4. REALE, Geovani. & ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. Vol. 2: Patrística e Escolástica. São. Paulo: Paulus, 2007.
5. _____. **História da filosofia**. Vol. 3. Do humanismo a Descartes. São Paulo: Paulus, 2009.

Disciplinas do 2º Semestre

Disciplina: Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia

Ementa: Concepções históricas da pedagogia. Pedagogia como ciência da educação. As bases teóricas da Pedagogia no Brasil e sua relação com outras ciências. O pensamento pedagógico contemporâneo.



Competências:

- Analisar a constituição da Pedagogia enquanto ciência da educação e a formação do Pedagogo/o no Brasil.
- Compreender a construção histórica da Pedagogia enquanto ciência;
- Conhecer a o campo de atuação profissional do Pedagogo na contemporaneidade;
- Discutir as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia a partir dos dispositivos legais: Resolução e Parecer.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula.

Bibliografia básica:

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Epistemologia**. In: Filosofia da Educação. São Paulo: Moderna, 2006.
2. PRIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, ciência da Educação.
3. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

Bibliografia complementar:

1. GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro
2. BREZEZINSKI, Pedagogia, pedagogos e formação de professores
3. SAVIANE, A pedagogia no Brasil: história e teoria
4. BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 1 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. DF, 2006.
5. MORANDI, Franc. **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: História da Educação Brasileira

Ementa: Desenvolvimento do processo educacional brasileiro e piauiense: as práticas educativas, as ações pedagógicas e a organização do ensino nos períodos



colonial, monárquico e republicano. A educação brasileira e piauiense no contexto da contemporaneidade. A pesquisa na história da educação do Piauí.

Competências:

- Sistematizar conhecimentos sobre o processo educacional brasileiro e piauiense,
- Compreender a o processo de organização da educação brasileira nos períodos colonial, monárquico e republicano até o contexto da contemporaneidade.
- Conhecer a abordagem metodológica da pesquisa histórica e pesquisas relacionadas à História da Educação no Piauí.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula e escolas públicas.

Bibliografia Básica

1. BRITO, Itamar Sousa, **História da educação no Piauí**. Teresina. EDUFPI, 1996.
2. HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da educação Brasileira**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
3. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27.ed. Vozes, Petrópolis. 2002.

Bibliografia Complementar

1. FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.
2. COSTA, Filho Alcebíades. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí. 1850-1889**. Dissertação (Mestrado). CCE-FUFPI, Teresina, 2000.
3. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
4. SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2006.



5. VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: Sociologia da Educação II

Ementa: Teoria crítico-reprodutivistas clássicos e contemporâneos na sociologia da educação: educação e desigualdades sociais, sujeitos do processo educacional, escola e contextos histórico-sociais; Educação e as transformações no mundo contemporâneo; Novos enfoques em educação: o cotidiano da escola.

Competências:

- Compreender as teorias sociológicas crítico-reprodutivistas clássicas e contemporâneas e suas relações com a educação;
- Compreender o papel da educação no contexto social mais amplo;
- Analisar criticamente o papel do professor e da escola na sociedade contemporânea

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, a sala de vídeo e aula de campo em escolas.

Bibliografia Básica:

1. GOMES, A. C. **A educação em perspectiva sociológica**. São Paulo. EPU, 1994.
2. NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
3. PUCCI, B. (Org.) **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural da Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2007.

Bibliografia Complementar:

1. ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
2. NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.
3. _____. **Curso livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2013.



4. TORRES, C. A. (Org.) **Teoria crítica e Sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
5. ZUIN, A. A. S. **Indústria Cultural e educação**: o novo canto da sereia. Campinas: Autores Associados, 1999.

Disciplina: Psicologia da Educação II

Ementa: Teorias do desenvolvimento e da Aprendizagem: Piaget, Vygotsky, Wallon, Freud; Transtornos do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Origem e evolução da Psicopedagogia e suas estratégias de intervenção.

Competências:

- Os alunos devem saber reconhecer as principais teorias do desenvolvimento e aprendizagem, abordando-as criticamente.
- Os alunos devem ser capazes de analisar o desenvolvimento cognitivo, linguístico, socioemocional e psicosssexual do ser humano, bem como o processo de aprendizagem e as variações individuais (inteligência, estilos de aprendizagem e pensamento, personalidade e temperamento) na infância, adolescência, idade adulta e velhice.

Cenários de aprendizagem: Sala de aula. Eventuais visitas a instituições de ensino.

Bibliografia Básica:

1. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**, vol. 1 – Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004.
2. _____. **Desenvolvimento psicológico e educação**, vol. 2 – Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.
3. SANTROCK, J.W. **Psicologia educacional**. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

Bibliografia Complementar:

1. CARRAHER, T. N. **Aprender pensando**: contribuição da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis, 1994.
2. DAVIS, C. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 2002.



3. GAZZANIGA, M.S.; HEATHERTON, T.F. **Ciência Psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.
4. NEWCOMBE, N. **Desenvolvimento infantil**: abordagem de Mussen. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
5. VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Disciplina: Fundamentos Antropológicos da Educação

Ementa: Introdução a ciência antropológica, metodologia, objeto e categorias de análise: conceito social como totalidade das relações de grupo e cultura. Compreensão do social a partir dos caracteres distintivos dos indivíduos de cada grupo, a emergência da cultura e o estabelecimento de normas sociais. Interlocução entre a sociologia e antropologia: a descoberta da alteridade, da diferença entre os homens, as mulheres e suas culturas; a influência da sociologia como sistematizadora da cultura.

Competências:

- Compreender o objeto, o método e as técnicas da pesquisa antropológica
- Compreender os conceitos básicos da Antropologia e suas relações com a educação
- Analisar como a cultura influencia no processo educativo

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, a sala de vídeo e possíveis pesquisa de campo para o exercício do “olhar”.

Bibliografia Básica:

1. LAPLATINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
2. LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
3. MARCONI, M. A; PRESOTTO, Z. M. N. **Antropologia**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 2010.

Bibliografia Complementar:

1. DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco LTDA, 1984.



2. ERIKSEN, T. H.; NIELSEN, F. S. **História da Antropologia**. Petrópolis: Vozes, 2010.
3. LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
4. LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.
5. ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: PINTO, C. R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008

Disciplina: Filosofia da Educação II

Ementa: A Filosofia da Educação no Brasil. Ideologia e educação no Brasil. As correntes e tendências da educação brasileira.

Competências:

- Analisar o nascimento da filosofia acadêmica no Brasil e suas consequências;
- Compreender o atual debate sobre ensino de filosofia e filosofia da educação no Brasil;

Cenário de aprendizagem: Leitura e fichamento dos textos. Debate em sala de aula.

Bibliografia básica:

1. SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
2. NOBRE, Marcos; REGO, José Márcio. **Conversas com filósofos brasileiros**. São Paulo: Ed. 34, 2000.
3. PALÁCIOS, Gonzalo. **De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio**. Goiânia: UFG, 1997.

Bibliografia complementar:

1. CABRERA, Julio. **Diário de um filósofo no Brasil**. Ijuí: Unijuí, 2010.
2. GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
3. SAVIANI, Dermeval. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.



4. DUMAS, Ana. **Filosofia ou história da filosofia?** O “estruturalismo” e o ensino de filosofia no Brasil. Salvador: UFBA, 2006.
5. TOMAZETTI, Elisete. **Filosofia da educação.** Um estudo sobre a história da disciplina no Brasil. Ijuí: Unijuí, 2003.

Disciplina: Educação e Ética

Ementa: Ética, Filosofia Moral e moralidade: elementos conceituais fundamentais. As estruturas do agir moral: subjetiva, intersubjetiva e objetiva. Abordagem de problemas éticos relacionados às diferentes atividades humanas: política, educacional, cultural, ideológica e pedagógica. Ética profissional e pedagogia.

Competências:

- Possibilitar aos alunos/as conhecimentos básicos sobre ética e o exercício profissional;
- refletindo quanto a importância da consciência moral, da liberdade humana, bem como da ação do educador e dos valores e objetivos da educação transformadora.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.

Bibliografia Básica

1. ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
2. ARISTÓTELES. **Ética a Nicômonos.** 4. ed. Brasília: Editora UNB, 2001.
3. NALINI, José Renato. **Ética geral e profissional.** São Paulo – Revista dos Tribunais, 1997.

Bibliografia Complementar

1. STRECK, R. Danilo. Paulo Freire. **Ética, utopia e educação.** Petrópolis. RJ, Vozes, 1999.



2. VAZQUEZ, Adolfo Sanches. **Ética**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
3. AHLERT, Alvor. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solitária**/ Universal. São Paulo – UNIJUÍ, 1999.
4. BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
5. WEBER, Otávio José. **Ética, educação e trabalho**. Curitiba: Intersaberes, 2013. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplinas do 3º Semestre

Disciplina: Educação, Movimentos Sociais e Diversidades

Ementa: Movimentos Sociais: abordagem conceitual, histórica e educativa das práticas e ações dos movimentos sociais. Caráter político e pedagógico dos movimentos sociais na formação do educador/a. Educação e diversidade cultural: elementos conceituais. Diferença, equidade e diversidades. Diversidades Culturais e Direitos Humanos num contexto de desigualdades sociais. Gênero, raça/etnia, geração, livre orientação sexual e religiosa e suas manifestações no contexto da educação.

Competências:

- Compreender as teorias clássicas e contemporâneas dos movimentos sociais
- Compreender as práticas dos movimentos sociais e as diversidades que compõem a sociedade brasileira e suas relações com a educação e construção da cidadania participativa.

Cenários de aprendizagem: Sala de aula, sala de vídeo, ONGs e escolas.

Bibliografia Básica:

1. GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.
2. _____. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
3. GUSMÃO, N. M. M. (Org.) **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.



Bibliografia Complementar:

1. DURHAM, E. R. **Movimentos sociais**: a construção da cidadania. São Paulo: Novos Estudos, 1984.
2. GOHN, M. G. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e Praças dos indignados no mundo**. Petrópolis: Vozes, 2014.
3. _____. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1991.
4. SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
5. SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

Disciplina: Didática

Ementa: Fundamentos epistemológicos da Didática. A importância da Didática na formação do/a professor/a. Dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Planejamento didático: componentes, natureza, formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem.

Competências:

- Possibilitar a sistematização do conhecimento da didática, destacando os fundamentos epistemológicos e sua importância para o processo de formação do/a professor/a crítico-reflexivo;
- Conhecer os aspectos teórico-metodológicos do processo de ensino-aprendizagem;
- Refletir sobre a importância do planejamento e a avaliação da aprendizagem.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula e escolas públicas.

Bibliografia básica:



1. BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnata, 2003.
2. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. 4. ed. Campinas- SP: Papirus, 2008.
3. HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Bibliografia Complementar:

1. VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
2. CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
3. CANDAU, Vera Maria F. **A didática fundamental**. Petrópolis: Vozes, 1998.
4. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Lições de didática**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
5. _____(Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. (BIBLIOTECA VIRTUAL)

Disciplina: Educação e as Tecnologias da Informação e da Comunicação

Ementa: Visão histórica, características e definições de tecnologias. Impacto das TIC's na educação. Recursos tecnológicos educativos e suas implicações no processo ensino aprendizagem (presencial e à distância). A mediação docente entre as TIC's , aprendizagem e avaliação. Organização de situações de aprendizagem por meio das TIC's.

Competências

- Discutir questões referentes à utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com finalidades pedagógicas;
- Conhecer recursos tecnológicos que podem aprimorar o processo de ensino aprendizagem.



- Refletir sobre a aprendizagem através das TIC's.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula e laboratório de informática.

Bibliografia Básica:

1. BONILLA, Maria Helena. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.
2. KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL)
3. PRETTO, Nelson & SILVEIRA, Sérgio Amadeu (Orgs.). **Além das redes de colaboração: Internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

Bibliografia Complementar:

1. BRASIL, Secretaria de Educação Média e tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília 2000. Disponível em: <http://www.Mec.gov.br/semtec/ensmed/pcn.shm>.
2. CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
3. KENSKI, Vani M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL)
4. SILVA, Maco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quatet, 2000.
5. SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: História e Cultura Afrobrasileira

Ementa: História dos índios (as) brasileiros (as) e piauiense; História da África e



dos africanos; Aspectos da história e da cultura negra e indígena; Formação da população negra e indígena brasileira e piauiense; A luta dos negros e dos povos indígenas brasileiro e piauiense; Contribuições da história e da cultura negra e indígena para as áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil e piauiense.

Competências:

- Refletir sobre os diferentes pontos de vista, gênero e temáticas das culturas africanas e indígenas e suas contribuições para os contextos mundial, brasileiro e piauiense.
- Compreender a importância da cultura afrobrasileira e da cultura indígena no processo educativo.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula e comunidades quilombolas do Piauí.

Bibliografia Básica:

1. BALOGUM, Ola. **Introdução à cultura África**. Lisboa: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1980.
2. BERND, Zilé. **A questão da negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
3. FANON, Frantz. **Colonialismo e alienação**. Lisboa: Ulmeiro, 1976.

Bibliografia Complementar:

1. GOMES, Heloísa Toller. **As Marcas da escravidão**. RJ, EDUERJ, 1994.
2. Hall, Stuart. **Identidade cultural e pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva et. al. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
3. BANDEIRA, Lourdes. **O Eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola, 2010.
4. NASCIMENTO, Adir C. Populações Indígenas, Universidade e Diferença. In: **Anais da AMPED** –Centro Oeste. Cuiabá, 2006.
5. GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA Jr., Henrique. **Educação e**



afrodescendência no Brasil. Fortaleza: EDUFC, 2008.

Disciplina Optativa:

Disciplina: Política Educacional e Organização da Educação Básica

Ementa: Dimensão política, filosófica e histórica da organização escolar brasileira. A educação na legislação básica e complementar que rege a Educação Básica no Brasil e no Piauí (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Decretos, resoluções e Pareceres de órgãos normativos da Educação Nacional).

Competências:

- Conhecer a história e os aspectos legais da organização escolar brasileira ;
- Compreender a organização da educação escolar nacional, através da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos sobre as principais concepções e normas que orientam a organização e funcionamento da educação básica no Brasil e Piauí.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizados a sala de aula.

Bibliografia Básica:

1. BRASIL.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – 9.394/96. Ministério da Educação. Brasília, 1996.
2. CARNEIRO, Moacir A. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva artigo a artigo**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
3. LIBÂNEO, J. OLIVEIRA, J. TOSCHI, M. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Bibliografia Complementar

1. MENESES, João Gualberto et al. **Educação Básica políticas, legislação e**



- gestão** – Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
2. VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica: política e gestão da escola.** Fortaleza: Liberlivro, 2012. (Coleção Formar).
 3. BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Estrutura e Funcionamento do Ensino.** São Paulo: Avercamp, 2004.
 4. BRZEZINSKI, Iria (organizadora). **LDB Dez Anos Depois - Reinterpretação Sob Diversos Olhares**– São Paulo: Cortez, 2010.
 5. FRANCO, Celso; ALVES, Fátima, BONAMINO, Alícia. **Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n.100- Especial, p. 989-1014, out.2007.

Disciplinas do 4º Semestre

Disciplina: Teorias de Currículo

EMENTA: Fundamentação histórica, cultural, epistemológica, social e ideológica do currículo; concepções e tendências do currículo no Brasil; planejamento e avaliação de currículo; a teoria de currículo e pós-modernidade; parâmetros curriculares nacionais dos anos iniciais do ensino fundamental.

Competências:

1. Analisar as concepções, tendências e práticas de currículo no Brasil .
2. Conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais que norteiam o ensino dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.

Bibliografia Básica:

1. CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisa em Educação. 3. Edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2004.



2. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. 18 Ed. Campinas-São Paulo, Papirus, 2011. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
3. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Bibliografia Complementar:

1. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 12 ed. Campinas-São Paulo, Papirus, 2010.
2. FERRETI, Celso; JUNIOR, João; OLIVEIRA, Maria (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola**. São Paulo: Xamã, 1999.
3. MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
4. SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Arte Médica, 2000.
5. PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Lisboa: Porto, 1999.

Disciplina: História Social da Criança

Ementa: A constituição histórica da concepção da criança. Processos de socialização na sociedade atual. Criança e produção cultural. Criança e cidadania.

Competências:

- Analsar a constituição histórica da criança a partir do processo de socialização nos contextos atuais.
- Reconhecer a importância da produção cultural da criança na construção da sua cidadania.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.

Bibliografia Básica:



1. ARIÉS, Philippe. **História Social da Família e da Criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
2. DEL PRIORI, M. (org.) **História da Criança no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL)
3. RIZZINI I. (Org.) **A criança no Brasil hoje: desafios para o terceiro milênio**. Rio de Janeiro: USU Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

Bibliografia Complementar;

1. GHIRALDELLI, JR, Paulo. A infância na Cidade de Gipeito ou Possibilidades do Neopragmatismo para pensarmos os direitos da criança na cultura pós-moderna. In. **Estilos da Clínica**. Vol. IV, nº6, julho, 1999.
2. KOAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
3. SOUZA, Gizele de (Org.). **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
4. MACHADO, Antônio Cláudio da Costa, LAMENZA, Francismar (Org) . **Estatuto da Criança e do Adolescente interpretado artigo por artigo, parágrafo por parágrafo**. Barueri, SP: Manole, 2012.
5. KAIL, Roberto V. **A criança**. Trad. Sant'Ana Martins. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

Disciplina: Educação Infantil

Ementa: Antecedentes históricos da educação infantil. As funções e as correntes pedagógicas da educação infantil atendida no contexto brasileiro. Políticas contemporâneas de atendimento à infância. O compromisso político e social da educação infantil. Os direitos da criança e do adolescente – ECA.

Competências:

- Conhecer aspectos históricos da educação infantil;
- Discutir os aspectos educar, brincar e cuidar na educação infantil



- Oportunizar aos alunos conhecimentos acerca da educação infantil tendo em vista sua importância para o desenvolvimento da criança.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula, creches, pré-escolas.

Bibliografia Básica

1. CARTAXO, Simone Regina. **Pressupostos da Educação Infantil**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2013. PDF. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
2. LOPE, Amanda Cristina Teagno. **Educação infantil e registro de práticas**. Cortez. 2009.
3. KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Bibliografia Complementar

1. ANGOTTI, Maristela, **O Trabalho Docente na Pré-Escola: requisitando teorias, descortinando práticas**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.
2. SILVA, Isabel de Oliveira E. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
3. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**, 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
4. CORIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
5. NEGRINE, Airton da Silva; NEGRUINE, Crisitiane Soster. **Educação Infantil**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: Alfabetização



Ementa: A dimensão sócio-histórica e política da alfabetização. Concepções de alfabetização. Alfabetização e letramento. A Psicogênese da língua escrita. Abordagens teórico-metodológicos da alfabetização. Experiências de alfabetização e letramento.

Competências:

- Analisar a dimensão sócio-histórica da alfabetização no Brasil, enfatizando os conceitos de alfabetização e letramento.
- Reconhece e distingue as concepções e metodologias de alfabetização e letramento;
- Conhece a Psicogênese da Língua Escrita e a sua importância no processo de planejamento e avaliação no processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula e escolas da rede pública.

Bibliografia Básica

1. CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1994.
2. SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
3. FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Bibliografia Complementar

1. FONTANA, Roseli & CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
2. LADEIRA, C. G. CORRÊA, M. R. DURBES, R M. G. **Ortografia um desafio – uma proposta**. Revista AMAE, N 125, Belo Horizonte.
3. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione,



2011.

4. CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2004. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
5. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na Alfabetização: concepções e princípios**./ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Ano 01 Unidade01 --Brasília: MEC, SEB, 2012.

Disciplina: Prática em Espaços Escolares

Ementa :Conceito de prática, *práxis*, prática reflexiva e prática pedagógica. Fundamentos teóricos da prática pedagógica. Iniciação à vivência nos espaços escolares para a investigação do cotidiano da escola, dos desafios da prática docente e da identidade profissional docente.

Competências:

- Relacionar teoria e prática através da investigação do cotidiano escolar identificando situações específicas do exercício da docência, para a construção da identidade profissional.
- Conhecer o espaço escolares e o exercício profissional docente

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e escolas da rede pública.

Bibliografia Básica

1. LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
2. PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
3. _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

Bibliografia complementar



1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
2. NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1995.
3. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
4. PERRENOUD, Philippe, (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote.
5. ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Disciplina: Educação de Jovens e Adultos

Ementa: Visão histórica, social e ideológica do analfabetismo no Brasil. Estudos dos princípios legais e pedagógicos das práticas formais e não formais para a Educação de Jovens e Adultos. As políticas públicas para a efetivação da EJA no Brasil. Fundamentos teórico-metodológicos para a EJA.

Competências:

- Compreender as políticas e práticas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, discutindo sobre a problemática histórica, social e ideológica do analfabetismo no Brasil.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e escolas que tenham essa modalidade de ensino (EJA) da rede pública.

Bibliografia Básica

1. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 2ª-ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1981.
2. FERREIRO, Emília. **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização na América Latina**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.



3. MASAGÃO, Vera Ribeiro et al. **Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos**, 2ª-ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1983.

Bibliografia Complementar

1. BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo, Cortez, 1994.
2. FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos: relato de uma experiência construtivista**. Petrópolis, Vozes, 1994.
3. PINTO, Álvaro Pinto. **Sete lições sobre educação de adultos**. 9-ed. São Paulo: Cortez, 1994.
4. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª-ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
5. PAIVA, Jane e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de jovens e adultos (orgs.)**. Rio de Janeiro: DP&A; 2004.

Disciplinas do 5º Semestre

Disciplina: Políticas Públicas e Financiamento da Educação

EMENTA: Histórico das Políticas Públicas no Brasil. O Estado e as Políticas Públicas. Políticas de financiamento da Educação Básica: fontes, recursos públicos e legislação. Os programas de descentralização dos recursos para a educação básica. Gestão dos recursos da educação básica.

Competências:

- Conhecer o processo de financiamento da educação básica pública brasileira e refletir sobre as políticas de financiamento da educação no contexto do projeto político-econômico do estado brasileiro.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e escolas que tenham essa modalidade de ensino (EJA) da rede pública.



Bibliografia Básica

1. BRASIL. **Lei n. 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996.
2. FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da educação Básica rumos da legislação brasileira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 339 p. (Política e Gestão da Educação, 2).
3. BRASIL. **Lei n.9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Bibliografia Complementar

1. ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.
2. DAVIES, Nicholas. **FUNDEB**: a redenção da educação básica. Niterói-RJ: Edição do Autor, 2007a. 104 p.
3. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 56/2007 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, 2008a. 464 p.
4. BRASIL. **Lei nº 11.494** que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEB. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br> >. Acesso em: 07 out. 2008.
5. OLIVEIRA, Romualdo Portela de, ADRIÃO, Theresa, (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

Disciplina: Geografia: conteúdo e metodologia

Ementa: Ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Concepções de geografia. Conteúdo, metodologia e recursos didáticos adequados



ao ensino da geografia. O ensino de geografia e o livro didático. Parâmetro Curricular Nacional de Geografia. Planejamento e avaliação no ensino de Geografia (Projetos didáticos).

Competências: Fomentar a análise reflexiva perante o conteúdo e metodologia de geografia numa perspectiva crítica visando a compreensão do arranjo espacial, da produção de significados coletivos, culminando com a elaboração de projetos didáticos em Geografia.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e escolas públicas.

Bibliografia Básica

1. BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais –** vol. 6 sobre o ensino de geografia. 2000.
2. ALMEIDA, H E PASSINI, E. **O espaço geográfico: ensino e representação.** São Paulo: Cortez, 2010. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
3. PENTEADO, H. Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** São Paulo, 1996.

Bibliografia Complementar

1. GONÇALVES, Carlos W. Porto. **Geografia, política e cidadania.** Ass.dos Geógrafos. 1996.
2. OLIVEIRA, U. Arilado. **Para onde vai a geografia?** São Paulo: Cortez, 1990.
3. CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula.** 9 ed. São Paulo: Contexto, 2012. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
4. CASTELLAR, Sonia. **Educação Geográfica: teorias e práticas pedagógicas.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.(BIBLIOTECA VIRUTUAL).
5. ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** 5 ed. São Paulo: Contexto, 2009. (BIBLIOTECA VIRTUAL).



Disciplina: História: conteúdo e método

Ementa: Ensino de História nos anos iniciais do Ensino fundamental. Caracterização do ensino de História e o livro didático. Conteúdo, metodologia e recursos didáticos adequados ao ensino de História. Planejamento e avaliação do ensino de História. Parâmetro Curricular do ensino de História. Planejamento e avaliação no ensino de História (projetos didáticos).

Competências:

- Analisar de forma crítica o conteúdo e metodologia do ensino de história nas séries iniciais numa perspectiva crítica;
- Conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de História;
- Planejar e executar atividades relacionadas ao ensino de História nas séries iniciais.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e escolas da rede pública de ensino.

Bibliografia Básica

1. BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – História**. Secretaria de Educação Fundamental e Médio. MEC/SET, Brasília, 1997.
2. BALDIN, Nelma. **A História dentro e fora da escola**. Florianópolis: Editora da UFSC. 1998.
3. MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia do ensino de História e Geografia: didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Intersaberes, 2012. PDF. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Bibliografia Complementar

1. FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez: 1989.



2. PINSKY, Jaime (Org). **O ensino de história e a criação do fato**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1990.
3. BORGES, Vavy Pacheco. **O ensino de história**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
4. PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. São Paulo: Cortez, 1992.
5. BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Disciplina: Prática em Espaços não-escolares

EMENTA: A atuação do pedagogo em espaços não escolares. Investigação da prática educativa em espaços não escolares. Planejamento, vivência e avaliação de projetos educacionais não escolares.

Competências:

- Conhecer a atuação do pedagogo em espaços não escolares por meio da investigação
- Elaborar e vivenciar projetos educativos que desenvolva competências e habilidades do pedagogo em ambientes não escolares.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e espaços de atuação do pedagogo não-escolar.

Bibliografia Básica

1. PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.
2. LIBÂNEO, José Carlos .**Pedagogia e Pedagogos, para quê?**.11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
3. NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento de múltiplas inteligências**. São



Paulo: Érica, 2001.

Bibliografia Complementar

1. GUARNIER, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
2. MOISÉS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas-SP: Papirus, 1994.
3. Resolução CNE/CP 1/2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Diário Oficial da União, Brasília, 16/05/2006, Seção 1, p.11. Disponível em: www.mec.org.br.
4. BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.
5. SHMITZ, Taís. **Pedagogia e ambientes não escolares**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

Disciplina: Currículo da Educação Infantil

Ementa: Referenciais curriculares nacionais da educação infantil. Análise de propostas curriculares para educação infantil. Organização do espaço e tempo na educação infantil. Aprendizagem na educação infantil. Projeto de intervenção pedagógica. Acompanhamento e avaliação de propostas curriculares.

Competências:

- Analisar os referenciais curriculares da educação infantil a fim de propiciar a este profissional competências para a sistematização de conhecimentos em sua ação pedagógica.
- Conhecer a organização de espaço e tempo da prática pedagógica na educação infantil.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, creches e pré-escolas.



Bibliografia Básica

1. BRASIL, MEC. **Referencial curricular para a Educação Infantil**. 2000.
2. DHEENZELI, Monique. **Uma proposta curricular de educação infantil: a fome com a vontade de comer**. Secretaria de Educação da Bahia, 1993.
3. FERREIRA, Idalina Ladeira & CALDAS, Sarah P. Souza. **Atividade na pré-escola**. São Paulo: Saraiva, 1985.

Bibliografia Complementar

1. FLÁVIA, Adriana, LIMA, Santos de Oliveira. **Pré-escola e alfabetização. Uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Vozes 1986.
2. SÁTIRO, Angelina. **Brincar de pensar: livro de orientação para o professor**. São Paulo: Callês, 2000.
3. Anna Bondioli. Manual de Educação Infantil : de 0 a 3 anos, 1998.
4. ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel. **Educação infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2014. PDF. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
5. KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs) . **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

Disciplina: Arte e Educação

Ementa:

A arte, seu significado e sua importância para a educação. A arte no ensino da Educação Infantil e séries iniciais. As atividades expressivas (música, teatro, dança, poesia, plástica e jogos recreativos) e sua pedagogia. A arte como elemento integrador das demais disciplinas na escola.

Competências



- Sistematizar o significado e a importância da arte para educação infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, reconhecendo a arte como elemento integrador das demais disciplinas na escola.
- Conhecer as variadas formas de expressões artísticas e sua aplicação no contexto educativo, de forma interdisciplinar.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, creches e pré-escolas.

Bibliografia Básica

1. AROEIRA, Maria Lúiza Campos. **Didática da pré-escola: vida criança: brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.
2. BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
3. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**, vol. 6. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

Bibliografia Complementar

1. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 3v.: il.
2. CAVALCANTE, Zélia. **A arte na sala de aula**. Porto Alegre; Artes Médicas, 1995.
3. MARTINS, Miriam Celeste. **Didática de ensino e arte: a língua do mundo: poetizar, fluir, conhecer a arte**. São Paulo: FTD, 1998.
4. BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.
5. ROSA, Nereide Shilaro Santa & SCALÉA, Neusa Schilaro. **Arte-educação para professores**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.

Disciplinas do 6º Semestre



Disciplina: Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia

EMENTA: Fundamentos Teórico – metodológicos e legais para o ensino da Língua Portuguesa. A fala, a leitura, a escrita e a análise linguística como prática de sistematização do conhecimento linguístico. Conteúdo específicos para o ensino da Língua portuguesa. Modalidades didáticas adequadas ao ensino da língua portuguesa. Planejamento e avaliação no processo de ensino da Língua Portuguesa (projetos didáticos).

Competências:

- Conhecer os aspectos legais, curriculares, metodológicos e avaliativos que embasam o ensino da Língua Portuguesa,
- Analisar à luz das teorias, a prática educativa no ensino da Língua Portuguesa no Ens. Fundamental para o desenvolvimento crítico e criativo da criança e adolescente.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, creches e pré-escolas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução V.1 / Língua Nacional V.2, Brasília: MEC / SEF, 1997.
2. FRANCO, Ângela. **Metodologia de Ensino: Língua Portuguesa**. Belo Horizonte. MG: Lê, Fundação Helena Autippuf, 1997 (col. Apoio)
3. ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. MARTINS, Maria Helena. **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.



2. GERALDI, João Vanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel-PR: Assoeste, 1985
3. SUSSANA, Lívia. **Ensino de Língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, SP: Papirus, 1995 (coleção (Magistério: formação e trabalho pedagógica)).
4. SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.
5. FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: Matemática: conteúdo e metodologia

EMENTA: O ensino de matemática nos anos iniciais do ensino Fundamental. Caracterização do ensino de matemática. Conteúdo, recursos e modalidades didáticas adequadas ao ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Planejamento e avaliação da aprendizagem no ensino de matemática. Construção/manuseio de materiais didáticos e sua articulação com os conteúdos específicos da matemática. Parâmetro Curricular Nacional do ensino de matemática.

Competências:

- Refletir sobre o ensino e a metodologia da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental;
- Conhecer diferentes metodologias para o ensino da matemática na educação infantil e nas séries iniciais;
- Conhecer estratégias e recursos para o ensino de matemática de forma lúdica, através de jogos e brincadeiras.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, creches e pré-escolas.

Bibliografia Básica

1. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares**



- Nacionais:** Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.
2. CARVALHO, Dione Luchei de. **Metodologia do ensino da matemática**. São Paulo: Cortez, 2002.
 3. DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 2003.

Bibliografia Complementar

1. PNAIC – Jogos na alfabetização matemática
2. RANGEL, A.C.S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
3. CARRAHER, Teresinha et al. **Na vida dez, na escolar zero**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1990.
4. KAMMI, Constance. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 2000.
5. NETO, R.N. **Didática da matemática**. São Paulo: Ática, 1995.

Disciplina: Literatura Infanto Juvenil

EMENTA: Origem da literatura infantojuvenil no mundo e no Brasil. Conceitos e importância da literatura infantojuvenil. As diferentes correntes literárias. Diversidade de gêneros literários: poesia, romance, conto, peça teatral, história em quadrinhos, etc. Técnicas e métodos de ensino favoráveis à formação do leitor. Critérios para se trabalhar a literatura infantojuvenil.

Competências:

- Conhecer a importância da Literatura Infantojuvenil, estabelecendo as relações entre a mesma e ação pedagógica;
- Identificar as diferentes correntes literárias e diversos gêneros literários;
- Desenvolver diferentes metodologias para a formação do leitor.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, bibliotecas e salas de aula das escolas públicas.



Bibliografia Básica

1. ABROMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
2. BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1986.
3. CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Bibliografia Complementar

1. ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global, 1987.
2. AILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.
3. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1987.
4. OLIVEIRA, Maria Rosa. **Literatura infantil voz de criança**. Séries Principio. São Paulo: Ática, 1986.
5. FARIA, Maria Alice. **Como usar literatura infantil na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2009. (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: Fundamentos da Educação Especial

EMENTA: Educação especial: análise histórica e fundamentação legal. Abordagens teóricas e conceituais das diferentes categorias de pessoas com necessidades especiais. Educação especial no sistema escolar: currículo, avaliação e didática. Mudança de paradigmas na educação inclusiva. Compreensão e intervenção pedagógica e ética no processo ensino-aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Competências:



- Conhecer aspectos legais e teórico-práticos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como o atendimento pedagógico às crianças com necessidades educacionais especiais;
- Ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. no contexto da inclusão escolar
- Conhecer tecnologias assistivas que contribuam para a aprendizagem de crianças com deficiência;
- Identificar características das principais deficiências físicas e intelectuais.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, sala de recursos multifuncionais, instituições de atendimento educacional especializado.

Bibliografia Básica

1. BRASIL, Secretaria de Educação especial. Educação Especial na perspectiva de Inclusão Escolar. MEC/SEESP, 2010
2. BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Conjunto de materiais para a capacitação de professores:** necessidades na sala de aula. Brasília: MEC/SEESP, 1998.
3. CASTRO, Adriano Monteiro de. Et al. RIBEIRO, Maria Luisa Sprivueri. BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. **Educação Especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.

Bibliografia Complementar

1. COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2002. 01. 02. *Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. Alunos com necessidades educacionais especiais.* Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.
2. GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades da aprendizagem.**



- Editora Artmed. Porto Alegre, 1998.
3. RIBAS, João B. Cintra. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Brasiliense, 1998 (Coleção primeiros passos).
 4. JOSÉ, Elisabete da Assunção. **Problemas de aprendizagem**. 12 ed. SP: Ática, 2002.
 5. BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. MEC, 2010.

Disciplina: Avaliação da Aprendizagem

Ementa: A avaliação escolar no contexto do sistema educacional brasileiro. Aspectos legais da avaliação da aprendizagem. Concepções de avaliação. Tipos, funções e elaboração de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Análise e implicações da avaliação da aprendizagem no processo educativo.

Competências:

- Conhecer as abordagens teórico-metodológicas da avaliação,
- Analisar instrumentos e as contribuições da avaliação, além de suas limitações para o processo ensino e aprendizagem.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e escolas municipais.

Bibliografia Básica

1. DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. 2. ed., SP: Editora SENAC São Paulo, 2001.
2. HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
3. ESTEBAN, Maria Teresa (org.) **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. SP: Cortez, 2005.

Bibliografia Complementar



1. GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil: um encontro com a realidade**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
2. HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
4. MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rj: DP&A, 2001.
5. SILVA, Janssen F. da. **Avaliação na perspectiva formativa reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Disciplina: Corpo e Educação

Ementa: O estudo da gênese da psicomotricidade. O conhecimento do corpo e o desenvolvimento psicológico da criança. O processo de desenvolvimento maturacional da criança e suas relações com as atividades físicas. Pedagogia do movimento na escola de primeira e segunda infância.

Competências

- Compreender o corpo em sua totalidade, integrando a sua dimensão expressiva (corpo que pensa, sente e simboliza) com a físico orgânica (corpo material constituído de órgãos);
- Realizar estudo sobre a gênese da psicomotricidade e atividades psicomotoras na primeira e na segunda infância.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e área aberta para o desenvolvimento de atividades motoras e psicomotoras.

Bibliografia Básica:

1. BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação, 2.000.
2. FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**. 3ª edição. São Paulo: Scipione, 1992.



3. SOARES, Carmen Lúcia. (org). **Metodologia do ensino da educação física**. Coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

Bibliografia Complementar

1. CELANO, Sandra. **Corpo e Mente na Educação, uma saída de emergência**. Petrópolis: Vozes, 2000
2. FONSECA, Vítor: **Psicomotricidade, psicologia e pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
3. MATTOS, Mauro Gomes de. **Educação física infantil: construindo o movimento na escola**. Guarulhos, S.Paulo: Phorte Editora, 1999.
4. HURTADO, Joann G. G. Melcherts. **O ensino da educação física: uma abordagem didático – metodológica**. 3. ed. Porto Alegre: Prodil, 1988.
5. FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro** : teoria e prática da educação física. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Disciplinas do 7º Semestre

Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil

EMENTA: Ações pedagógicas e suas determinações na prática da educação infantil. Instrumentos orientadores para a docência na educação infantil. Prática docente na educação infantil. Socialização da experiência vivenciada no estágio.

Competências:

- Vivenciar os momentos necessários ao desenvolvimento da prática docente na Educação Infantil na faixa etária de 0 a 5 anos (diagnóstico, problematização, planejamento e intervenção), implementando práticas pedagógicas inovadoras.
- Reflete sobre a prática pedagógica na educação
- Planeja e executa atividades de intervenção pedagógica na educação infantil.



Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, creches e pré-escolas.

Bibliografia Básica

1. ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis-RJ:Vozes, 1998.
2. ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins da infância**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
3. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/EF, 1998.

Bibliografia Complementar

1. AROEIRA, Maria Luiza. **Didática da pré-escola: vida, criança, brincar e aprender**. São Paulo: FTD, 1996.
2. AZENHA, Maria da Graça. **Imagem e letras: Ferreiro e Luria, duas teorias psicogenéticas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
3. CLARK, Ron. **A arte de educar crianças: 55 regras de um professor premiado para formar alunos nota 10 na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2005.
4. CUNHA, Nylse Helena Silva. **Biquedoteca: um mergulho no brincar**. 3. ed. São Paulo: Vetor, 2001.
5. ARNAIZ SÁNCHEZ, Pilar. **A psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Disciplina: Ciências da Natureza: conteúdo e metodologia

EMENTA: Introdução à epistemologia das Ciências Naturais. Características, princípios filosóficos e metodológicos do ensino das Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Evolução das ciências naturais. Conteúdo, metodologia e recursos didáticos adequados ao ensino das Ciências Naturais nos anos iniciais do ensino Fundamental. A didática nas ciências naturais



(Planejamento e avaliação). O Parâmetro Curricular Nacional do ensino das Ciências Naturais.

Competências:

- Conhecer os conteúdos, as metodologias e os recursos didáticos adequados ao ensino das Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Utilizar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino das Ciências Naturais como referência para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, escolas públicas e laboratório de Ciências.

Bibliografia Básica

1. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
2. CARVALHO, Anna M. Pessoa de. & GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.
3. MORAES, Roque. **Ciências nas séries iniciais e alfabetização**. Porto Alegre: Sagra. DC. Luzzato, 1992.

Bibliografia Complementar

1. CANIATO, Rodolpho. **Com ciências na educação**. Campinas – SP: Papirus, 1989.
2. FRACALANZA, Hilário. **O ensino de ciências no 1º grau**. São Paulo: Atual, 1996.
3. FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
4. PRETTO, Nelson de Luca. **A ciência nos livros didáticos**. Campinas: Unicamp, 1985.



5. DELIZOIKOY, Demétrio & ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. Metodologia do Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2003.

Disciplina: Gestão dos Processos Educativos I

EMENTA: Conceitos de gestão, organização e cultura organizacional. Teorias que fundamentam a gestão escolar. Princípios legais, organizacionais, éticos da gestão escolar. A organização do trabalho escolar. Relações interpessoais no trabalho da escola.

Competências:

- Compreender os pressupostos teóricos- metodológicos da organização e gestão escolar situando as formas de gestão no contexto macroeducacional;
- Discutir questões éticas e relações interpessoais no ambiente escolar.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula e ambientes administrativos da escola pública.

Bibliografia Básica

1. AGUIAR, Márcia Ângela da S. e FERREIRA, Naura Syria (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3-ed. São Paulo: Cortez, 2001.
2. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**, 4-ed. Petrópolis, RJ – Vozes, 1997.
3. WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Bibliografia Complementar

1. BASTOS, João Batista (orgs.). **Gestão democrática**. 2-ed. Rio de Janeiro: DP&A – editora, 2001.



2. FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. – 4. ed. – São Paulo; Cortez, 2003.
3. SILVA, Aparecida. **Gestão escolar compartilhado: democracia ou descompromisso?** São Paulo, Xamã, 2001.
4. LUZ, Liliene X. **Conselhos escolares: cidadania, participação e gestão democrática na educação**. Teresina: EDUFPI, 2000.
5. LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar** : políticas, estrutura e organização. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Disciplina: Prática e Pesquisa Educacional I

EMENTA: A pesquisa em educação. A prática docente e a pesquisa. Tipos de pesquisa: quanto a natureza, procedimentos, objetivos e fonte. O projeto de pesquisa e seus elementos. Elaboração do projeto de pesquisa com vista a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (monografia).

Competências:

- Trabalhar os enfoques teóricos da pesquisa em educação, compreendendo os espaços de acesso à pesquisa educacional.
- Relacionar a prática docente à pesquisa científica
- Elaborar o projeto de pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas a sala de aula, a biblioteca, laboratório de informática e a escola pública.

Bibliografia Básica

1. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
2. FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2009.



3. MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

Bibliografia Complementar

1. CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
2. FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
3. PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas – SP: Papirus, 2004.
4. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
5. RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Disciplinas do 8º Semestre

Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental

Ementa: Ações pedagógicas e suas determinações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Instrumentos orientadores que justifiquem a prática pedagógica no ensino fundamental. Prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Socialização das experiências vivenciadas.

Competências:

- Vivenciar os momentos necessários ao desenvolvimento da prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (diagnóstico, problematização, planejamento e intervenção), implementando práticas pedagógicas inovadoras.
- Planejar e executar atividades pedagógicas com base na problematização do contexto da sala de aula.



Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas as salas de aula da IES e nas escolas de ensino fundamental.

Bibliografia Básica

1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
2. LUCKESI, Cipriano C. **Prática Docente e Avaliação**. Rio de Janeiro: BR, 1990(Série Estudos e Pesquisa 44).
3. PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática**. 5.ed. São Paulo. Cortez 2002.

Bibliografia Complementar

1. ANDRÉ, Marli. (org). **O Papel da Pesquisa na Prática dos Professores**. Campinas – S. Paulo: Papirus 2001.
2. CARVALHO, Ana Maria de C. (coord.) **A Formação do professor e a prática de Ensino**. São Paulo: Pioneira, 1998.
3. SOARES, Noemi Salgado. **Uma pedagogia do autoconhecimento como alicerce da ação educacional do século XXI**, Àgere: Ver. De Educação e Cultura Salvador v.1 1999.
4. LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática** .6. reimpr. São Paulo: Cortez, 1994.
5. PILETTI, Claudinho. **Didática geral**. 24 ed. São Paulo: Ática, 2010.

Disciplina: Gestão dos Processos Educativos II

Ementa: Gestão Democrática da Educação. O planejamento participativo na escola. Avaliação institucional do sistema educacional. Instrumentos de organização da gestão. Conselho Escolar: princípios, características, competências e sua relação com o sistema federal, estadual e municipal.



Competências:

- Refletir sobre concepções e práticas da gestão democrática;
- Sistematizar conhecimentos acerca da gestão escolar envolvendo os processos de planejamento, elaboração de planos e projetos, bem como os processos avaliativos.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas as salas de aula e espaços de gestão escolar.

Bibliografia Básica

1. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
2. GAMERASCA, Maristela; GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz?** Loyola: São Paulo, 2002.
3. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa. 2004.

Bibliografia Complementar

1. DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
2. PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar – Introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
3. SOUZA, Silvana A. de. **Gestão compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.
4. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
5. Ludke, Menga.

Disciplina: Prática e Pesquisa Educacional II

Ementa: Revisão e elaboração do referencial teórico do TCC. Elaboração e



validação dos instrumentos de coleta dos dados. Coleta dos dados da pesquisa. Retomada dos aspectos formais da redação científica e as normas da ABNT para estruturação/elaboração do TCC.

Competências:

- Analisar os aspectos teórico-práticos relacionados aos fundamentos e as bases epistemológicas técnicas e heurísticas do processo de construção dos conhecimentos e da produção de trabalhos científicos.
- Elaborar e aplicar instrumentos de coletas de dados

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas as salas de aula, biblioteca e laboratório de informática.

Bibliografia Básica:

1. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: 2008.
2. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.
3. MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

Bibliografia Complementar

1. BARROS, Aidilde Jesus Paes de. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
2. FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2009.
3. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marlie E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
4. SANTOS, Clóvis Roberto; NORONHA, Rogéria Toler da Silva de.



Monografias científicas: tcc, dissertação, tese. São Paulo: Avercamp, 2005.

5. MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 2-edição. São Paulo: Atlas, 1994.

Disciplina: Lúdico e Educação

Ementa: Aprendizagem e afetividade. O papel do lúdico no desenvolvimento humano. O lúdico como forma de linguagem e elemento didático. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como estratégias de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Aprendizagem e afetividade. O papel do lúdico no desenvolvimento humano. O lúdico como forma de linguagem e elemento didático. Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como estratégias de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

Competências:

- Compreender o lúdico como forma de linguagem e elemento didático, analisando o seu papel no desenvolvimento humano.
- Desenvolver estratégias educativas envolvendo jogos, brinquedos e brincadeiras.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas as salas de aula, creches, pré-escolas e brinquedoteca.

Bibliografia Básica

1. BENVENUTI, Alice et al. **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
2. KSHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Brinquedo, brincadeira e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
3. SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A Ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.



Bibliografia Complementar

1. CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca, um mergulho no brincar**. São Paulo: Mafrense, 1994.
2. SANTOS, Santa Marli Pires dos.(org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 1997.
3. MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo, a sucata e a criança**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
4. MALUF, Ângela Cristina M. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.
5. MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. 14 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

Disciplinas do 9º Semestre

Disciplina: Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar

Ementa: O processo de organização e gestão da escola na educação básica e suas modalidades. O processo de planejamento escolar e educacional no âmbito da educação básica e suas modalidades em espaços escolares e não-escolares. O planejamento, execução e avaliação de planos, projetos dos processos de gestão educativos. Experiência em gestão dos processos educativos.

Competências:

- Vivenciar e avaliar os procedimentos da gestão escolar, considerando os aspectos administrativos, pedagógicos, materiais e financeiros;
- Desenvolve atividades de planejamento e administração educacional formal e não formal.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas as salas de aula e espaços de gestão escolar pública.



Bibliografia Básica:

1. BARREIRO, Iraíde Marques de F; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
2. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
3. **Gestão democrática da educação**: tendências, novos desafios. 1998.

Bibliografia Complementar

1. MACHADO, Lourdes Marcelino (Coord.); MAIA, Graziela Zambão Abdia (Org.). **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2003.
2. LIBÂNEO, José Carlos, et. al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação/ coordenação Joaquim Severino, Selma Garrido).
3. FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.
4. BARTINIK, Helena Leomir de Souza. **Gestão educacional**. Curitiba: Intersaberes, 2012. PDF. (BIBLIOTECA VIRTUAL).
5. CURY, C. R. Jamil. **O direito à educação**: um campo de atuação do gestor. Brasília, Ministério da Educação, 2006.

Disciplina: Prática e Pesquisa Educacional III

Ementa: Análise dos dados da pesquisa de campo. Conclusão da redação e apresentação do TCC.

Competências:

- Analisar dados da pesquisa de campo, campo com base no referencial teórico;



- Produzir relatório de pesquisa científica em formato de monografia;
- Apresentar Trabalho de Conclusão de Curso.

Cenários de aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas serão utilizadas as salas de aula, auditório.

Bibliografia Básica

1. BARROS, Aidilde Jesus Paes de. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
2. PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas – SP: Papirus, 2004.
3. REIS, Linda G. **Produção de monografia: da teoria à prática – o método educar pela pesquisa (MEP)**. Brasília-DF: Senac, 2006.

Bibliografia Complementar

1. FEITOSA, Vera Cristina. **Redação de textos científicos**. Campinas/SP: Papirus, 1995.
2. MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 1994.
3. MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza- CE: Edições Demócrito Rocha/UECE, 2001.
4. SANTOS, Clóvis Roberto; NORONHA, Rogéria Toler da Silva de. **Monografias científicas: tcc, dissertação, tese**. São Paulo: Avercamp, 2005.
5. MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

Disciplina: Libras



Ementa: Aspectos da Língua Brasileira de Sinais e sua importância: evolução histórica, legislação, cultura e identidade surda. Introdução aos aspectos linguísticos na Língua Brasileira de sinais: fonologia, morfologia, sintaxe. Vocabulário básico da língua de sinais: datilologia, números, saudações, pronomes, calendários, adjetivos e verbos básicos.

Competências:

- Compreender aspectos da Língua Brasileira de Sinais tais como história e legislação e cultura surda;
- Conhecer vocabulário básico da Língua de Sinais;
- Reconhecer a necessidade do estudo da LIBRAS para auxiliar a inclusão no contexto educativo.

Cenários de Aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.

Bibliografia Básica

1. BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Editora Autêntica, Minas Gerais, 7-12, 1998.
2. CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O Mundo dos Surdos em Libras**. São Paulo: Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
3. GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Bibliografia Complementar

1. GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.
2. MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.



3. QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Bibliografia Complementar

1. BRASIL. **Legislação de Libras**. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.
2. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). **LIBRAS: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
3. FREMAN, Roger D.; CARBIN, Clifton F.; BOESE, Robert J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Brasília: MEC/SEESP, 1999.
4. HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
5. MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Disciplina: Inglês Instrumental

Ementa: Leitura e compreensão de textos acadêmicos escritos em inglês. Estratégias de leitura e estruturas básicas da língua inglesa necessárias à interação autor-texto-leitor. Técnica e prática de elaboração de resumos em português de textos acadêmicos escritos em inglês. Resumo como estratégia de compreensão de textos. Estrutura retórica de textos acadêmicos.

Competências:

- Ler e compreender de textos em língua inglesa;
- Elaborar resumos em Inglês.



Cenários de Aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.

Bibliografia Básica

1. AMOS et al. **Challenge**. São Paulo: Moderna, 2005.
2. CRAVEN, M. **Reading Keys – Introducing**. Thailand: Macmillan, 2003.
3. FLORI SOUZA et al. **Leitura instrumental em língua inglesa**. Londrina: Planográfica, 2003.

Bibliografia Complementar

1. DIAS, R. **Reading critically in English**. 3ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 231p.
2. MUNHOZ, R. **Inglês instrumental: estratégias de leitura**. São mPaulo: Texto novo, 2003. Módulo 1.
3. _____ **Inglês instrumental** : estratégias de leitura. São Paulo: Texto novo, 2003. Módulo 2.
4. OLIVEIRA, N. A. **Para ler em inglês**: desenvolvimento da habilidade de leitura. Belo Horizonte: O lutador, s.d.
5. MARTIN, Elizabeth A. (Ed.)(2003). **Dictionary of Law**. 5. ed. Oxford : Oxford University Press.

Disciplina: Educação do campo

EMENTA: Reflexão crítica sobre a dicotomia rural-urbano. A educação e escola do campo: história, tendência, concepções teórico-metodológicas. Tendências metodológicas do ensino no meio rural. O processo de aquisição e produção do conhecimento em diferentes contextos socioeconômicos. Leitura e interpretação do espaço agrícola como subsídio para elaboração e aplicação de propostas alternativas de ensino. Planejamento e sistematização de propostas de educação no campo.

Competências:



- Compreender sobre as especificidades da educação do campo, destacando a importância da educação contextualizada.
- Conhecer aspectos históricos, legais e teóricos-metodológicos da educação do campo;
- Conhecer as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo;
- Planejar propostas educativas para a educação do campo.

Bibliografia Básica

1. ARROYO, Miguel Gonzaley; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
2. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3 ed. São Paulo: Petrópolis, 2002.(Série Brasil cidadão).
3. PASSADOR, Claudia Sousa. **A educação rural no Brasil**. São Paulo:Annablume, 2006.

Bibliografia Complementar

1. CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002.
2. WERTHEIM, Jorge et alli R.J. **Educação rural integrada**. São Paulo:Paz e Terra, 1987.
3. ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo**. V.2. Brasília, 1999.
4. BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo**. V.3. Brasília, 1999.
5. KOLLING, Edgar, NERY, Israel e MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação básica do campo**. V.1. Brasília, 1999.

Disciplina: Educação e Saúde



Ementa: Educação e saúde: histórico, conceitos, princípios e objetivos. A saúde do escolar. Qualidade de vida: cidadania e saúde sob uma perspectiva educativa. Estratégias educativas para prevenção e controle de agravos, vetores e meio ambiente. Noções de primeiros socorros na escola. Nutrição, saúde e educação. Doenças inerentes às crianças. Seminários temáticos em educação e saúde.

Competências:

1. Sistematizar conhecimentos sobre a educação e saúde enfatizando a saúde escolar;
2. Conhecer noções de primeiros socorros;
3. Prevenção de doenças inerentes às crianças na escola.

Cenários de Aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula, escolas de educação infantil e ensino fundamental.

Bibliografia Básica:

1. BRASIL, Ministérios da Saúde. **Projeto de Profissionalização dos trabalhadores da Área de Enfermagem:** Fundação Oswaldo Cruz. Escola Nacional de Saúde Pública. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.
2. _____. **Atenção básica à saúde da criança** – texto de apoio para ACS – AIDPI. Brasília, 2001.
3. DATASUS (Brasil). **Programa de Saúde da Família.** Disponível em: <http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabegi.exe?siab/env/psfpi-acesso> em 20/03/2005.

Bibliografia Complementar:

1. DIDONET, Marcos. **Águas - goles de pura informação.** Livro 1. 6 ed. Rio de Janeiro: CIMA. 1997.
2. WONG, D. L. **Enfermagem pediátrica – elementos essenciais à intervenção efetiva.** 5 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1999.



3. **PHILIPPI, Alindo (Editor). Saneamento, saúde e ambiente:** fundamentos para uma educação saudável. Barueri, SP: Manole, 2005. (BIBLIOTECA VIRTUAL)
4. **MANGUINHOS.** História, Ciências Saúde ciência e seus Públicos. Vol 20, nov. 2013.
5. FANTIN, Maria Eneida; OLIVEIRA, Edinalva. **Educação ambiental:** saúde e qualidade de vida. Intesaberes, (BIBLIOTECA VIRTUAL).

Disciplina: Educação e Diversidade Cultural

Ementa: Educação e diversidade cultural: elementos conceituais. Diferença, equidade e diversidades. Diversidades Culturais e Direitos Humanos num contexto de desigualdades sociais. Gênero, raça/etnia, geração, livre orientação sexual e religiosa e suas manifestações no contexto da educação.

Competências:

- Compreender, a partir do contexto educacional, as diversidades culturais como elemento construtor de identidades.

Cenários de Aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.

Bibliografia Básica:

1. ABRAMOWICZ, Anete. **Trabalhando a diferença na educação infantil.** São Paulo: Moderna, 2006.
2. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
3. GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992A.

Bibliografia Complementar:



1. HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In; SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.
2. SILVEIRA, Rosa Maria G. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológico. Introdução. João Pessoa/PB, 2007.
3. SILVA, Tomaz Tadeu. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.
4. BRAGA, Eliane Maio. A questão do Gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Eliane; ROSIN, Sheila Maria (orgs). **Infância e práticas educativas**. Maringá – Pr. EDUEM. 2007.
5. BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

Disciplina: Educação Ambiental

Ementa: Surgimento da Educação Ambiental. Estratégias para a Educação Ambiental. Educação ambiental formal e informal. O Meio ambiente nos meios de comunicação. O Tema Meio Ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O livro didático e sua contribuição para a compreensão do estudo do meio ambiente. Estudo do Meio: diagnóstico da escola e seu papel na aprendizagem do tema. Conservação e Preservação. Análise de experiências educacionais locais sobre meio ambiente e conservação.

Competências:

- Compreender as especificidades da Educação Ambiental como um mecanismo de conservação e preservação do meio ambiente;
- Conhecer estratégias para a Educação Ambiental;
- Refletir sobre conservação e preservação do meio ambiente.

Cenários de Aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula.



Bibliografia Básica:

1. DIAS, G. F. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003. 551p.
2. GUTIÉRREZ, F., PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2.ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000, 128p.
3. REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 87p.

Bibliografia Complementar:

1. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília:MEC/SEF, 1998.
2. LEFF, E.(coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003
3. LEFF, E. Saber Ambiental: **Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade e Poder**, 3ª Ed., Editora VOZES, Rio de Janeiro, 2001.
4. BRASIL. Ministério do Meio Ambiente/SBF. **Sistema nacional de unidades de Conservação da Natureza - SNUC**, Brasília 2002.
5. SACHS. I. Desenvolvimento Incluyente, sustentável, sustentado. Rio de Janeiro. SEBRAE, 2004.

Disciplina: Educação Patrimonial

EMENTA: Patrimônio; Patrimônio Cultural, Natural e Arqueológico; Conservação do Patrimônio.

Competências:

- Desenvolver nos educandos a cultura de valorização patrimonial, através de atividades de trabalho e trocas de experiências, em relação ao patrimônio cultural, natural;

Cenários de Aprendizagem: Para o desenvolvimento das competências desejadas será utilizada a sala de aula e espaços de conservação de patrimônio cultural, natural e arqueológico.

Bibliografia Básica:

1. BRASIL. **Constituição Federal, Coletânea de Legislação Ambiental /** organizadora Odete Medauar; obra coletiva de autoria da Editora Revista



- dos Tribunais – 4. ed. Ver., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2005.
2. HORTA, Maria de L. P; GRUNBERG, Evelina & MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial - Brasília**: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
 3. FONSECA, Maria Cecília Lurdes. **O Patrimônio em Processo: Trajetória da Política de Preservação no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro, Editorial UFRJ, IPHAN, 20005.

Bibliografia Complementar:

1. FUNARI, Pedro Paulo; Pinsky, Jaime (Org.). **Turismo e patrimônio cultural**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. (Coleção Turismo Contexto)
2. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Parábola, 2003.
3. HORTA, Maria de L. P; GRUNBERG, Evelina & MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial - Brasília**: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.
4. LIMA, Janice Shirley Sousa. **Educação Patrimonial: na área do Projeto Serra do Sossego Canaã dos Carajas (PA)** / Janice Shirley Souza Lima – Belém, 2003.
5. MORAES, Allana Pessanha de. **Educação Patrimonial nas Escolas: Aprendendo a Resgatar o Patrimônio Cultural**. Laboratório de Estudos do Espaço Antrópico-LEEA, na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2005.

7 METODOLOGIA

A proposta metodológica definida, para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI considera os seguintes parâmetros para o ensinar e o aprender:

- promoção da articulação entre a teoria e a prática;
- aproximação entre o conhecimento, o aluno, a realidade e o mundo do trabalho onde ele se insere;



- a apropriação de competências duráveis sob a forma de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, hábitos e atitudes gerais e específicas;
- transposição do conhecimento para as variadas situações da vida e da prática profissional.

Levando em consideração estes pressupostos, as atividades acadêmicas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia são desenvolvidas com enfoque que se articula com os contextos profissional e social e privilegia a interdisciplinaridade.

A proposta metodológica centra-se nos princípios pedagógicos do fazer e aprender, determinando a utilização de estratégias, atividades e tecnologias que permitam ao aluno mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz das atividades requeridas pela natureza do trabalho.

7.1 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é realizado através da transmissão de conteúdos teóricos para orientação técnica sobre metodologia da pesquisa, a secundar a elaboração de projetos de pesquisa, bem como através de acompanhamento e orientação durante a elaboração, não apenas do projeto, como também do TCC.

A apresentação do trabalho monográfico, é Regulamentado através da resolução nº CEPEX Nº 14/2011 (ANEXO I) e tem por objetivo o exercício pedagógico concentrado para que o aluno exiba suas habilidades e competências obtidas ao longo de sua formação, além da contribuição confiável e relevante à comunidade científica, com propostas alternativas, primando pelo ineditismo no questionamento e no avanço dos estudos da ciência da educação.

O Núcleo Docente Estruturante – NDE, estabelece regras complementares, anualmente, visando o disciplinamento de prazos de elaboração e entrega dos trabalhos destinados à organização da turma concluinte e de turma especial, que são regulamentadas através da expedição de Resolução pela Coordenação do curso.



O Trabalho de Conclusão de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo fixado pela Coordenação do Curso, alinhado às linhas de pesquisas institucionais.

7.2 Estágio Curricular Supervisionado

O Estágio Supervisionado, com Regulamento Próprio, é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, possuindo um regulamento próprio, com suas diferentes modalidades de operacionalização (ANEXO II).

O Estágio é realizado em instituições conveniadas, está estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria (ANEXO II), aprovada pelo conselho de curso. É exigida a supervisão das atividades e a elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação do Curso, para a avaliação pertinente.

O estágio obrigatório é composto de conteúdos ministrados/acompanhados de forma prática, contido nas disciplinas de Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI possui um campo de estágio amplo e diversificado, atendendo à necessidade de alunos e docentes para o estágio supervisionado. A UESPI, nesse sentido, firmou convênio de parceria para estágio nos seguintes locais:

- Unidade Escolar Edith Nobre de Castro
- Unidade Escolar Gersilio de Castro Macedo
- Unidade Escolar Maria de Carvalho
- Unidade Escolar Maria Ribeiro de Castro
- Unidade Escolar José Leandro Deusdará

7.3 Atividades complementares



As atividades complementares do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia valorizam conhecimentos básicos nos eixos das Ciências Sociais, Humanas e Econômicas, e das Ciências Biológicas e da Saúde, incentivando a realização de atividade extracurricular e científico-culturais na formação do Pedagogo. Possui Regulamento próprio que prioriza a diversidade de atividade e as formas de aproveitamento.

As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitando o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Conclusão de Curso.

As atividades complementares, são realizadas mediante a programação de cursos, seminários e atividades de orientação a população, inserindo-se na realidade sócio-educacional do estado. A organização curricular do curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI cria as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico seriado semestral.

8 INTEGRAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

8.1 Política de Ensino no âmbito do curso

Tomando por referência a política de ensino constante no PDI da UESPI e a política educacional brasileira, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) se articula com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia elege prioridade a formação profissional decorrente das demandas sociais regionais e das necessidades do mercado de trabalho.



A articulação entre as dimensões social, ética, cultural, tecnológica e profissional, o desenvolvimento do ensino no âmbito do curso privilegia o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, imprimindo um significado universal às competências desenvolvidas, pressupondo:

- a) a análise dos impactos sociais, políticos e culturais na conformação e continuidade das diferentes espécies de vida em função das condições em que se dá a ocupação dos espaços físicos, levando à compreensão da complexa relação homem-meio ambiente;
- b) a aplicação das inovações tecnológicas, entendendo-as no contexto dos processos de produção e de desenvolvimento da vida social e do conhecimento;
- c) a atenção para os interesses sociais, sobretudo, no que diz respeito à constituição da vida cidadã, através do acompanhamento das contínuas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais regionais e globais.

Desses pressupostos resulta claro que a estruturação e o desenvolvimento do ensino no curso elegem como eixo curricular a consolidação da formação técnico-profissional, voltando-se o ensino para:

- a) o desenvolvimento de competências - valores, conhecimentos, habilidades e atitudes - essenciais à melhoria da qualidade de vida da população;
- b) a integração e flexibilização de tarefas e funções, a capacidade de solucionar problemas, a autonomia, a iniciativa e a criatividade como requisitos fundamentais no novo contexto social e de produção;
- c) a constituição do *ser* pessoa, cidadão e profissional.

Sob a ótica da organização didática do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, prioriza-se:

- a) a articulação teoria/prática ao longo do curso, constituindo a possibilidade do fazer e aprender;



- b) a interdisciplinaridade, promovendo um constante diálogo entre as várias áreas do conhecimento e permitindo estabelecer relações, identificar contradições e compreender a realidade na perspectiva de uma nova divisão social e técnica do trabalho;
- c) a diversificação e flexibilidade do currículo, das atividades acadêmicas e da oferta, articuladas à autonomia e mediadas por um processo de avaliação e de atendimento às diferenças;
- d) a formação integrada à realidade, trazendo para o aluno a educação continuada como expressão da permanente atitude de curiosidade diante dos fatos e fenômenos.

8.2 Política de Extensão no âmbito do curso

A UESPI, através da Pró-Reitoria de Extensão (PREX), mantém atividades de extensão, indissociadas do ensino e iniciação à pesquisa, mediante a oferta de programas, cursos e serviços, bem como difusão de conhecimentos. São consideradas atividades de extensão:

- I - eventos culturais, técnicos e científicos;
- II - cursos de extensão;
- III - projetos de atendimento à comunidade;
- IV - assessorias e consultorias; e
- V - publicações de interesse acadêmico e cultural.

À PREX cabe manter, por meio das Diretorias de Campi, Centros e Coordenadorias de Cursos, o registro de dados e informações sobre as atividades de extensão.

A política de extensão no âmbito do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é desenvolvida por meio de ações voltadas para a sociedade, compreendendo um número diversificado de atividades que possibilitem ao aluno



ampliar o processo educativo para ações que vão além dos muros da Universidade, estimulando o estudante a ser agente na produção do conhecimento.

As atividades de extensão envolvem serviços prestados à comunidade, estabelecendo uma relação de troca e uma forma de comunicação entre a faculdade e a sociedade. São atividades que ocorrem integradas às atividades de ensino e de pesquisa. A extensão esta vinculada a desenvolver possibilidades de integração entre os conteúdos das disciplinas e atividades extra-classe.

8.3 Política de Pesquisa e Iniciação Científica

A UESPI, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROP), compreende que o desenvolvimento da pesquisa, do ensino e da extensão deva se realizar de forma articulada, a fim de produzir e divulgar o conhecimento através da produção científico-acadêmica nos campos técnico, científico e artístico-cultural, posicionando-se também como orientação e suporte às atividades de ensino e de extensão.

A UESPI elegeu como princípio para a implementação da pesquisa o estreitamento das relações da comunidade acadêmica com os processos da investigação científica, objetivando buscar respostas aos problemas da realidade na perspectiva da transformação social. Essa compreensão é necessária para a construção do conhecimento no âmbito dos Cursos de Graduação e de Pós-Graduação da UESPI.

A construção do conhecimento valorizadas pelas pesquisas desenvolvidas nos cursos de graduação da IES é garantida pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos da UESPI, tendo como diretriz a iniciação científica o mais precocemente possível, quando os alunos iniciam a aproximação com os conhecimentos sobre a pesquisa, culminando, quando previsto no Projeto Pedagógico do Curso, com o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC que, preferencialmente, devem ser vinculados às linhas de pesquisa institucionais.

Os alunos da UESPI são formados para pensar além das suas vidas cotidianas, considerando que o conhecimento científico proporciona um



embasamento para refletir sobre as bases sociais, políticas e econômicas da sociedade, influenciando em suas decisões e auxiliando na construção de sua identidade profissional.

A UESPI, define suas linhas de pesquisa (revistas periodicamente) que, institucionalmente, direcionam e orientam os projetos/trabalhos de pesquisa, assim como toda a produção científica, incluindo os trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso de graduação que, em geral, devem inserir-se, preferencialmente, nessas linhas de pesquisa.

A formatação da Pesquisa Institucional, cujos projetos são propostos por professores pesquisadores integrantes dos grupos de pesquisa da UESPI, são aprovados pelo colegiado de curso e financiados pela Instituição, em conformidade com o Edital da Pesquisa.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos na UESPI são apresentados à Diretoria, através das Coordenadorias de Curso, para análise de viabilidade e da relevância do tema, oportunidade em que é levada em consideração a integração com as linhas de pesquisa definidas pela Instituição como prioritárias, denominadas Linhas de Pesquisa Institucionais.

Para fomentar o desenvolvimento da pesquisa no âmbito da **UESPI**, são desenvolvidas as seguintes ações:

- a) oferta aos professores de incentivos como: bolsas de estudos para programas de doutorado, mestrado, especialização ou aperfeiçoamento; auxílio financeiro e operacional para participação em congressos, seminários, simpósios e eventos similares científicos, educacionais e culturais; cursos de treinamento e atualização profissional; e divulgação e/ou publicação de teses, dissertações, monografias ou outros trabalhos acadêmicos ou profissionais de seu pessoal docente;
- b) articulação de parcerias de cooperação interinstitucional, considerando a necessidade de pesquisa e publicação, a qualificação de pessoal e o intercâmbio científico-cultural, através: do intercâmbio de pesquisadores e de professores; da organização de cursos, conferências, seminários e outras atividades de caráter acadêmico e científico; do intercâmbio de informação e de publicações pertinentes para os objetivos estabelecidos;



- c) implementação e execução do Plano de Capacitação Docente, na busca de promover a qualidade das funções de ensino, pesquisa, extensão da UESPI, por meio de cursos de pós-graduação, de treinamento e de atualização profissional, oportunizando aos seus professores e pessoal técnico-administrativo condições de aprofundamento e/ou aperfeiçoamento de seus conhecimentos científicos, tecnológicos e profissionais.

A gestão e organização das pesquisas desenvolvidas são realizadas a partir: do planejamento institucional anual de trabalho; dos editais de pesquisa e de iniciação científica; de critérios e rotinas para os trâmites relacionados à formação, cadastro e certificação dos grupos de pesquisa; e dos seminários mobilizadores e organizadores de todo o processo.

9 POLÍTICA DE APOIO AO DISCENTE

9.1 Monitoria de ensino

A Monitoria na execução de um projeto elaborado pelo professor responsável, envolvendo atividades de caráter pedagógico a serem desenvolvidas pelo monitor com estudantes de determinada disciplina, visando à valorização da participação do aluno em atividades teórico - práticas, ao desenvolvimento de habilidades relacionada a atividades docentes, bem como à superação de dificuldades de aprendizado. Dessa forma, a monitoria é um programa que contribui para a formação integrada do aluno nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação da UESPI tem como finalidade estimular a produção intelectual e científica, contribuindo para o despertar do interesse do aluno na atividade docente, através do aproveitamento do conteúdo obtido em sua formação acadêmica.

A monitoria não implica vínculo empregatício e será exercida sob a orientação de um professor.

A função de monitoria pode ser remunerada, através de desconto de 10% sobre o valor da mensalidade, ou de caráter voluntário.



A Diretoria Acadêmica divulgará, semestralmente, a cota de monitoria, por disciplina.

O exercício da monitoria é semestral, podendo o monitor ser reconduzido apenas uma vez para a mesma disciplina, desde que aprovado em nova seleção.

OBJETIVOS

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino;
- Promover a cooperação entre professores e alunos;
- Dinamizar as ações didático-pedagógicas, envolvendo os alunos na operacionalização das ações cotidianas relacionadas ao ensino-aprendizagem da UESPI;
- Estimular à iniciação à docência

9.2 Programa de Nivelamento

A UESPI mantém um Programa de Nivelamento, viabilizando sua política de atendimento ao discente, disponibiliza atividades de nivelamento, ofertando cursos de capacitação na área de Matemática e Língua Portuguesa.

A UESPI entende que um programa de nivelamento deve ser compromissado com a realidade social, deve compreender as relações entre o nivelamento dos conceitos básicos para que o discente possa ter um bom desempenho acadêmico e deve levar em consideração o atual processo de ensino-aprendizagem vislumbrado em nosso país, ale de educação superior de qualidade.

Assim, consideramos fundamental uma revisão dos esquemas tradicionais implementados ao ensino, em detrimento da formação de profissionais com competência técnica e politicamente comprometida com os problemas sociais. Essa reorientação metodológica também se faz necessária diante do atual contexto histórico social, econômico e cultural brasileiro.

A partir dessa postura reflexiva, buscaram-se oportunidades para que o ensino se redirecione, desvinculando-se de uma perspectiva tradicional, orientando-se para uma prática interdisciplinar na formação de uma comunidade



engajada na solução de suas dificuldades de aprendizagem.

Salientamos que não basta agregar o nivelamento às ações de ensino dos cursos de graduação da UESPI: é necessária a sedimentação do processo de nivelamento como articulador entre o ensino, a extensão e a comunidade acadêmica.

Partindo dessas considerações, o Colegiado de Coordenadores de curso considera que o nivelamento deve ser entendido como um processo de ensino/aprendizagem articulado à extensão, viabilizando as noções básicas dos conteúdos curriculares à comunidade acadêmica. Nesse sentido, possibilita uma relação de interação entre o discente e as diferentes áreas de conhecimento, preenchendo possíveis lacunas e defasagens, complementando e ampliando a leitura de mundo do aluno.

9.3 Regime de Atendimento Domiciliar

De acordo com o Regimento Geral da UESPI, o Regime de Atendimento Domiciliar poderá ser concedido ao aluno, regularmente matriculado, sendo caracterizado pela execução, pelo discente, em seu domicílio, de atividades prescritas e orientadas, preferencialmente no AVA-MOODLE UESPI.

9.4 Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPPS)

Para mediação de situações conflitantes entre alunos e professores, alunos e alunos, a UESPI mantém o NAPPS articulado com as coordenações e Direção da IES.

9.5 Ouvidoria

A UESPI mantém em funcionamento permanente a Ouvidoria *online*. O aluno possui a funcionalidade de acessar a ouvidoria e sugerir, criticar, elogiar, enfim opinar sobre as questões pertinentes possuindo, assim, mais uma forma de apoio dentro da IES.



9.6 Políticas de Apoio ao Egresso

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI possui uma política de apoio ao egresso formatada e perfeitamente implementada. Tal política é focada em algumas ações como:

- Garantia de acesso aos espaços acadêmicos da IES;
- Possibilidade de participação nas atividades de monitoria e extensão da IES;
- Valorização curricular nos processos seletivos de docente da IES;
- Convocação de egresso, de forma prioritária, para palestras motivacionais e eventos científicos, desde que por mérito.

10 CORPO DOCENTE E PESSOAL TÉCNICO

10.1 Professores: disciplinas, titulação e regime de trabalho

Relaciona-se no Quadro 9, em ordem alfabética, o corpo docente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com as respectivas titulações, responsabilidades por disciplinas, regime de trabalho.

Quadro 9: Corpo docente para a primeira metade do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Nome do Docente/CPF	Formação	Titulação	Reg de Trabalho	Disciplinas
Carlos Eduardo de Sousa Lyra 009.923.354-18	Psicologia	Doutor	DE	<ul style="list-style-type: none">• Psicologia Da Educação I• Psicologia Da Educação II• Psicopedagogia
Danilo Rodrigues Pimenta 913.339.111-49	Filosofia	Mestre	DE	<ul style="list-style-type: none">• Filofosia da educação I• Filosofia da educação II



				<ul style="list-style-type: none"> • Ética e Educação • Metodologia do Trabalho Científico • Fundamentos epistemológicos da pedagogia
Gênesis Naum de Farias 027.619.574-40	Pedagogia	Especialista	TI-40	<ul style="list-style-type: none"> • Prática e pesquisa educacional II • Lúdico e educação • Educação de Jovens e Adultos
Joana Campos Rocha 004.728.033-60	Ciências Sociais	Mestra	DE	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia da Educação I • Sociologia da Educação II • Educação, movimentos sociais e diversidades
Juliana Brito de Araújo 002.378.183-10	Pedagogia	Mestra	DE	<ul style="list-style-type: none"> • Prática e Pesquisa Educacional
Juliana Ribeiro Silva do Rosário 658.727.623-72	Pedagogia	Especialista	TP-20	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação



				<ul style="list-style-type: none"> Educação e as tecnologias da informação e comunicação Arte e educação
Eliane de Jesus Barbosa 017.718.233-48	Pedagogia	Especialista	TP-20	<ul style="list-style-type: none"> Prática pedagógica supervisionada em gestão escolar
Eliana de Assis Fernandes de Oliveira 831.352.513-49	Pedagogia	Especialista	TI-40	<ul style="list-style-type: none"> Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Infantil
Almir Marques de Carvalho 078.605.953-20	Matemática	Especialista	TP-20	<ul style="list-style-type: none"> Matemática: conteúdo e metodologia
Solange Oliveira Negreiros 412.264.963-34	Pedagogia	Especialista	TP-20	<ul style="list-style-type: none"> Gestão dos processos educativos
Maria De Fátima Ferreira Da Silva 600.063.563-03	Pedagogia	Especialista	TI-40	<ul style="list-style-type: none"> Didática Currículo da educação infantil II Prática E Pesquisa Educacional IV



Regina Carla Bastos Silva 801.062.183-87	Pedagogia	Especialista	TP-20	<ul style="list-style-type: none"> História e cultura afro-brasileira Políticas públicas e financiamento da educação Fundamentos Da Educação Especial
Maria Doris Baião 053.838.383-68	Letras Português	Especialista	TP-20	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e Produção de texto Língua portuguesa: leitura e produção de texto
Leandro Dias Castro 001.447.353-42	Pedagogia	Especialista	TI-40	<ul style="list-style-type: none"> Prática Pedagógica Supervisionada No Ensino Fundamental

10.2 Política de Apoio ao Docente

10.2.1 Plano de Carreira Docente

O Plano de Carreira Docente da UESPI disciplina o ingresso, a progressão funcional, a política de qualificação e remuneração da carreira docente, os direitos, deveres e obrigações dos docentes, estando devidamente garantido através da Lei Estadual Nº 124 de 01/07/2009



A contratação do pessoal docente é feita mediante a solicitação da Coordenaria de Curso a partir da comprovação de necessidade, articulada com a PREG, respeitada a legislação vigente, através de processo seletivo por concurso público, sendo seu enquadramento funcional realizado conforme previsto na Lei Estadual Nº 124 de 01/07/2009

De acordo com a Lei Estadual Nº 124 de 01/07/2009, o pessoal docente da UESPI está sujeito à prestação de serviços semanais, dentro dos seguintes regimes:

- I. TP20 - Tempo Parcial 20 horas - docentes contratados com 20 (vinte) horas semanais de trabalho na UESPI, nelas reservado 10 (dez) horas de ensino e as demais para estudos, planejamento e avaliação;
- II. TI - Tempo Integral 40 horas - docentes contratados com 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, na UESPI, nelas reservado o tempo de pelo menos 12 (doze) horas semanais destinadas a ensino e as demais para estudos, pesquisa, trabalho de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de alunos;
- III. DE - Regime de Dedicação Exclusiva – docentes contratados com 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, na UESPI, nelas reservado o tempo de pelo menos 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas a ensino e as demais para estudos, pesquisa, trabalho de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de alunos.

O Regime de Trabalho dos Docentes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia está assim distribuído: 6 docentes com Tempo Parcial (TP20), 4 docentes com Tempo Integral (TI40) e 4 docentes com Dedicação Exclusiva (DE).

10.2.2 Plano de capacitação docente

O Plano de Capacitação Docente da UESPI busca promover a melhoria da qualidade das funções de ensino, pesquisa, extensão e gestão dos cursos da IES, por meio de:

- cursos de pós-graduação, de treinamento e de atualização profissional;



- oficinas de capacitação docente;
- cursos de extensão.

São oferecidos aos professores, dentre outros, incentivos como:

- bolsas de estudos para programas de doutorado, mestrado, especialização;
- auxílio financeiro e operacional para participação em congressos, seminários, simpósios e eventos similares científicos, educacionais e culturais;
- cursos de treinamento e atualização profissional;
- divulgação e/ou publicação de teses, dissertações, monografias ou outros trabalhos acadêmicos ou profissionais de seu pessoal docente.

10.2.3 Política de acompanhamento do docente

A Coordenadoria do Curso disponibiliza o apoio operacional e didático-pedagógico aos docentes do curso. Neste sentido, o Coordenador articula-se com todos os professores, incentivando-os e apoiando-os em todas as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, promove a criação de um ambiente acadêmica favorável à consolidação das diretrizes curriculares e do projeto do curso e incentivando a utilização de práticas pedagógicas inovadoras.

11 ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO

11.1 Coordenadoria de Curso

Nome do Coordenador: Joana Campos Rocha

Titulação: Mestrado

Tempo de experiência profissional no ensino superior: 5 anos



Tempo de experiência profissional relevante na área profissional do curso: 3 anos

11.2 Colegiado do Curso

O Colegiado de Curso, órgão deliberativo e consultivo, de natureza acadêmica, no âmbito do curso de graduação, é constituído dos seguintes membros:

I - Diretor do Centro/Campus;

II - Coordenador de Curso;

III - Professores que ministram disciplinas no Curso; e

IV - Um (1) representante do corpo discente do curso, escolhido pelos alunos do curso, com mandato de um (1) ano, admitida uma recondução por igual período e cumpridas as exigências do Regimento do Campus.

O Colegiado de Curso reúne-se ordinariamente uma vez por semestre e extraordinariamente, quando convocado pelo Diretor do Centro/Campus ou pelo Coordenador de Curso ou a requerimento de 2/3 (dois terços) dos membros que o constituem.

Compete ao Colegiado de Curso:

I - pronunciar-se sobre o projeto pedagógico do curso, programação acadêmica e seu desenvolvimento nos aspectos de ensino, iniciação à pesquisa e extensão, articulados com os objetivos da UESPI e com as presentes normas regimentais;

II - pronunciar-se quanto à organização pedagógica-didática dos planos de ensino de disciplinas, elaboração e ou reelaboração de ementas, definição de objetivos, conteúdos programáticos, procedimentos de ensino e de avaliação e bibliografia;



III - apreciar programação acadêmica que estimule a concepção e prática intradisciplinar entre disciplinas e atividades de distintos cursos;

IV - analisar resultados de desempenho acadêmico dos alunos e aproveitamento em disciplinas com vistas a pronunciamentos pedagógico-didático e acadêmico e administrativo;

V - inteirar-se da concepção de processos e resultados de Avaliação Institucional, Padrões de Qualidade para Avaliação de Cursos, Avaliação de Cursos (ENADE) e Avaliação de Desempenho e Rendimento Acadêmico dos Alunos no Curso com vistas aos procedimentos acadêmicos; e

VI - analisar e propor normas para o estágio supervisionado, elaboração e apresentação de monografia e de trabalho de conclusão de curso a serem encaminhados ao CONSEP.

11.3 Núcleo Docente Estruturante

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto por:

NOME	TITULAÇÃO	REGIME DE CONTRATAÇÃO
Carlos Eduardo de Sousa Lyra	Doutor	DE
Danilo Rodrigues Pimenta	Mestre	DE
Gênesis Naum de Farias	Especialista	TI/40
Joana Campos Rocha	Mestra	DE
Juliana Brito de Araújo	Mestra	DE



12. ESTRUTURA DA UESPI PARA A OFERTA DO CURSO

12.1 Infraestrutura física e de recursos materiais

12.1.1 Secretaria Acadêmica

A Secretaria Acadêmica do curso é órgão responsável pela matrícula e movimentação discente, pela documentação, pelos registros e controles acadêmicos, em articulação com a Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA).

Compete à Secretaria:

- I - responsabilizar-se pela guarda e conservação de documentos, diários de classe e outros meios de registro e arquivo de dados, encaminhando-os ao DAA;
- II - orientar e acompanhar a execução do atendimento, do protocolo e dos registros acadêmicos;
- III - autorizar e controlar o fornecimento de cópias de documentos aos interessados; e
- IV - expedir, por autorização do Diretor do Campus/Centro, certidões e declarações relativas à vida acadêmica dos alunos.

12.1.2 Biblioteca

O acervo bibliográfico atual da UESPI atende plenamente às exigências definidas pelo MEC. A biblioteca dispõe de 4388 exemplares, com 2668 títulos, sendo todos livros, cadastrados no sistema. O Processo de cadastramento de mapas, cartas, dicionários, periódicos e monografias aguarda processamento.

A biblioteca não possui bibliotecário responsável, estando aos cuidados de um técnico de apoio administrativo efetivo e 6 estagiários para o suporte pessoal para seu funcionamento. O horário de funcionamento é das 07h às 22h de segunda a sexta-feira, e aos sábados das 08h às 12h, sendo aberta à comunidade. Os alunos têm acesso ao acervo total da biblioteca por meio da intranet do CIES



(sistema Biblivre 3.0), dispondo de seis computadores para consulta e pesquisa. O ambiente é climatizado e possui acessibilidade parcial para portadores de necessidades especiais.

Entretanto, o acervo atual não é suficiente para atender ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com livros, periódicos e outros materiais.

A biblioteca da UESPI dispõe de área total de 100m², distribuída em:

01 (um) ambiente para estudo em grupo;

01 (uma) sala para a secretaria da biblioteca;

Área do acervo bibliográfico com acesso livre aos alunos, porém sem acessibilidade para cadeirantes;

Balcão com 04 (quatro) terminais de consulta ao acervo;

Balcão com 01 (um) terminal de atendimento;

10 (dez) mesas para estudo coletivo.

O ambiente é climatizado, com iluminação artificial. É integralmente informatizada – acervo e empréstimo –, e está disponível para seus usuários com as seguintes facilidades:

Acesso remoto por intranet para consultas /reservas do acervo;

Consultas do acervo em terminais;

Controle de movimentação de acervo (empréstimo/consultas/cobrança) com relatórios estatísticos;

A biblioteca conta atualmente com os seguintes equipamentos:

01 (um) microcomputador funcionando como servidor do acervo e conectado à Internet;

01 (uma) impressora;

04 (quatro) terminais para acesso à internet e consulta ao acervo;



Ambiente totalmente coberto pelo sistema Wi-Fi, gratuito ao aluno.

Para garantir um acervo atualizado e condizente com a demanda de seus cursos, a UESPI se utiliza de três formas de aquisição de material bibliográfico: compra, permuta e doação. Uma verba específica no orçamento da UESPI, com previsão de 2% dos recursos semestrais, é destinada para aquisição de livros, obras de referência, softwares, materiais audiovisuais e assinatura permanente de periódicos dos cursos. Boa parte do acervo da Biblioteca do CIES provém do Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UESPI.

No que se refere às doações, a biblioteca tem recebido doações da Fundação Museu do Homem Americano – FUMDHAM e de particulares.

13 PLANEJAMENTO ECONÔMICO E FINANCEIRO

O planejamento econômico-financeiro do curso, realizado pela Coordenação do Curso articulada com a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), com a Pró-Reitoria de Administração (PRAD), demais Pró-Reitorias, Diretoria do Campus/Centro/Núcleo, inclui a previsão das receitas e despesas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo realizado com base nas especificações indicadas nas planilhas de custos constantes do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

A receita tem por base as mensalidades, taxas e outras contribuições educacionais, fixadas e cobradas de acordo com a legislação que rege a matéria.

O preço dos serviços educacionais e as relações entre o aluno (ou seu responsável juridicamente) e a UESPI e sua mantenedora, são fixados em contrato de prestação de serviços educacionais, elaborado na forma da lei, firmado entre as partes no ato da matrícula, em cada período letivo.

Os resultados financeiros positivos são aplicados no desenvolvimento do curso e na melhoria qualitativa dos serviços educacionais prestados.



As despesas de pessoal são estimadas com base nos salários de docentes e de técnico-administrativos pagos na região. A remuneração dos professores é definida, conforme o Plano de Carreira Docente, com base na titulação e o regime de trabalho.

As demais especificações dos custos financeiros do curso estão descritas no PDI.

14 REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL

Só poderão exercer a representação estudantil alunos regularmente matriculados na UESPI. O exercício de qualquer função de representação estudantil ou dela decorrente não eximirá o aluno do cumprimento de seus deveres acadêmicos para integralização do curso.

15 POLÍTICA DE ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS

O acompanhamento de egressos na UESPI é feito através da avaliação institucional, bem como dos empregadores, quando estes opinam sobre o papel social dos Cursos, o perfil técnico-científico, político e ético do egresso.

A Instituição oferta cursos de pós-graduação e formação continuada e garante aos egressos situações diferenciadas de acesso e permanência, assim como garante o seu acesso à Biblioteca e à participação em palestras e eventos técnico-científicos.

16 AVALIAÇÃO

16.1 Avaliação de aprendizagem

A avaliação do desempenho escolar é feita por disciplina, com média 7,0 incidindo sobre a frequência e o aproveitamento.



A freqüência às aulas e demais atividades escolares, é permitida apenas aos matriculados, naquele curso e disciplina, é obrigatória, sendo vedado, em qualquer circunstância, o abono de faltas, exceto nos casos previstos em lei.

Independentemente dos demais resultados obtidos é considerado reprovado na disciplina o aluno que não obtenha freqüência a, no mínimo, 75% das aulas e demais atividades programadas para cada disciplina.

A verificação da presença com conseqüente registro da freqüência é obrigatória, de responsabilidade do professor, e deve ser realizada no início de cada aula.

O aproveitamento escolar é avaliado através de acompanhamento contínuo do aluno e dos resultados por ele obtidos no conjunto de avaliações de cada disciplina.

Compete ao professor da disciplina elaborar os exercícios escolares sob a forma de provas escritas, testes e demais trabalhos, bem como julgar-lhes os resultados.

As provas escritas, em número mínimo de 03 (três) por período letivo, visam à avaliação progressiva do aproveitamento do aluno.

O exame final realizado após o período letivo regular, isto é, após o cumprimento dos dias letivos semestrais estabelecidos pela legislação em vigor, visa à avaliação da capacidade do domínio do conjunto da disciplina e deverá abranger todo o assunto ministrado pelo professor da disciplina ao longo do período letivo.

A cada verificação de aproveitamento é atribuída uma nota, expressa em grau numérico de 0 (zero) a 10 (dez).

O aluno que deixar de submeter-se à verificação prevista, na data fixada, bem como ao que nela utilizar-se de meio fraudulento detectado, seja quando da realização da ação irregular, seja através da sua comprovação a posterior.



Ao aluno que deixar de comparecer à verificação regular na data fixada, pode ser concedida oportunidade de realizar uma Segunda Chamada da avaliação, através de solicitação do interessado, estritamente de acordo com normatização formalmente definida pelo Conselho de Ensino, e válida a partir do início das aulas imediatamente subsequente à sua edição.

É permitida a revisão de provas, desde que solicitada pelo interessado, de acordo com os prazos e a forma estabelecida em normatização específica, elaborada pelo Conselho de Ensino.

As médias são apuradas até a primeira casa decimal, desconsiderando-se, sem arredondar, as demais casas decimais. Não haverá provas de recuperação ou quaisquer outros mecanismos para o aluno que não lograr aprovação nos termos do artigo anterior.

O aluno reprovado por não ter alcançado, seja a frequência, seja a média final de curso mínima exigida, repetirá a disciplina, sujeito, na repetência, às mesmas exigências de frequência e de aproveitamento, estabelecidas neste Regimento.

É promovido ao período letivo seguinte o aluno que não for reprovado em menos de três disciplinas do período letivo cursado. O aluno promovido em regime de dependência, ou seja aquele que for reprovado em pelo menos uma e no máximo duas disciplinas de um período letivo, deverá matricular-se obrigatoriamente nas disciplinas em que foi reprovado, e também, obrigatoriamente, nas disciplinas do período para o qual foi promovido, condicionando-se à matrícula nas disciplinas do novo período à compatibilidade de horários, aplicando-se a todas as disciplinas as mesmas exigências de frequência e aproveitamento estabelecidos nos artigos anteriores.

Não se admite promoção a um período com dependência de disciplina de série não imediatamente anterior.

A UESPI adotará formas alternativas de avaliação que favoreçam o desenvolvimento inter e multidisciplinar. A UESPI verificará a cada semestre o rendimento do aluno durante o processo, ou seja, no transcorrer do semestre ou no



momento em que o assunto está sendo lecionado não de forma isolada, mas conjunta, ou seja, as avaliações abrangem o conjunto de conhecimentos que está sendo e/ou foi ministrado.

A UESPI realizará, no mínimo, uma avaliação conjunta dos conhecimentos ministrados no semestre para reforçar e consolidar a integração dos conhecimentos, bem como para incrementar a comunicação horizontal entre os pares.

16.2 Avaliação institucional

A Comissão Própria de Avaliação - CPA da UESPI está instituída de acordo com o inciso I, parágrafo 2º do art. 7º da Portaria MEC nº 2.051/2004, validada institucionalmente pela Portaria UESPI No CPA/UESPI-Resolução nº665/04 sendo composta pelos seguintes membros: Osmarina Oliveira da Silva Pires - Presidente da CPA, Maria do Socorro Gomes Pereira da Silva e Francilene Batista Madeira - Representantes Técnico – Administrativo, Edileusa Maria Lucena Sampaio e Maria do Rosário de Fátima F. Batista - Representante Docente, João de Moura Neto - Representante da Comunidade Externa, Ítalo Gustavo e Cleiton - Representantes Discente.

A UESPI optou pela avaliação institucional semestral, processo que permite a tomada de decisão no ajuste de ações visando a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Avaliação Institucional está incorporada ao cotidiano da Instituição, de maneira a criar uma cultura de avaliação. Todos os que fazem a UESPI colaboram ativamente com as atividades de avaliação, de maneira a tornar o processo participativo, coletivo, autônomo, livre de ameaças, crítico e transformador dos sujeitos envolvidos e da Instituição.

Dessa forma, todos participam do processo de Avaliação Institucional, dando sua opinião sobre aspectos positivos, negativos, problemas e apontando soluções, de



modo a promover um crescente compromisso dos sujeitos envolvidos com o Projeto Institucional da UESPI.

Seus objetivos voltam-se basicamente para:

- promover a permanente melhoria das atividades de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão no âmbito da UESPI.
- aperfeiçoar o projeto político-pedagógico da UESPI.
- propor e implementar mudanças no cotidiano das atividades acadêmicas da pesquisa, ensino, extensão e da gestão.
- fazer um diagnóstico permanente das atividades curriculares e extra-curriculares, a fim de verificar de que maneira elas atendem as necessidades do mercado de trabalho.
- propor mudanças do projeto pedagógico ouvindo os alunos, professores e funcionários técnico-administrativos e estimulando-os a participarem ativamente do processo.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima é avaliado pelo CEE nos processos de autorização e reconhecimento, conforme instrumentos e indicadores próprios, baseados nas normas do MEC.

No âmbito do Centro Integrado de Educação Superior Professor Ariston Dias Lima, o projeto do curso é avaliado e atualizado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE), desde a sua elaboração até a execução do ciclo completo de formação do profissional, tanto com a análise dos indicadores - avaliação de disciplina, professores, recursos, metodologias, estrutura física, dentre outros – quanto ao produto – desempenho, alcance do perfil pretendido – incluindo também a participação nos processos de auto-avaliação institucional, conforme diretrizes da IES.

16.3 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso



O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é avaliado pelo MEC nos processos de autorização e reconhecimento, conforme instrumentos e indicadores próprios.

No âmbito da Faculdade, o projeto do curso é avaliado e atualizado pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE), desde a sua elaboração até a execução do ciclo completo de formação do profissional, tanto com a análise dos indicadores - avaliação de disciplina, professores, recursos, metodologias, estrutura física, dentre outros – quanto ao produto – desempenho, alcance do perfil pretendido – incluindo também a participação nos processos de auto-avaliação institucional, conforme diretrizes da IES.

16.4 Ações decorrentes dos processos de avaliação do curso

A Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI se articula com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) para promover ações decorrentes a auto-avaliação institucional, baseadas no relatório anual da CPA. Além disso, os relatórios gerados pelas Comissões de verificação *in loco* (avaliação externa) são contemplados com uma análise geral para a criação de ações de saneamento das deficiências apontadas. O desempenho dos alunos no ENADE é balizador de uma série de ações que envolvem:

- Capacitação discente para a compreensão do ENADE;
- Oficina de capacitação docente para a elaboração de itens no padrão BNI/ENADE.

Dessa forma as ações desenvolvidas como resultado dos processos de avaliação, estão incorporadas ao cotidiano do curso (CPC, ENADE, Avaliação externa e autoavaliação) de uma forma integrada e articulada com a Coordenação de curso, Diretoria e CPA.

16.5 Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs



O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UESPI entende as TICs como uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a UESPI disponibiliza a utilização de Projetores Multimídias para o desenvolvimento de aulas teórico-práticas, computadores com acesso a internet (laboratório de informática, biblioteca), rede wire-less, dentre outros.

A UESPI possui, ainda, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, baseado no MOODLE, formatado para o desenvolvimento de atividades didáticas dos seus cursos reconhecidos. Como o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ainda não possui portaria de reconhecimento, as atividades de ensino-aprendizagem nesse ambiente, serão implementadas apenas após o reconhecimento do curso.

Outra ferramenta de TICs implementada no âmbito do curso é o Sistema de Gerenciamento Educacional – SGE, desenvolvido pelo setor de TI em parceria com os coordenadores, NDE e professores. Essa ferramenta de TIC tem o objetivo de fazer o acompanhamento da execução dos planos de curso e cronograma das disciplinas, permitindo uma maior interação entre a coordenação, professores, NDE e alunos.

ANEXOS



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Pró-Reitoria Acadêmica
Diretoria de Graduação e Avaliação Institucional
Escola de Educação e Humanidades
Curso: Pedagogia

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

Curitiba
2013

Sumário

1.	Histórico.....	6
1.1.	Trajetória da Instituição.....	6
1.2.	Histórico do Curso.....	7
2.	Princípios Institucionais	10
3.	Perfil	19
3.1	Perfil do Egresso da Escola de Educação e Humanidades	19
3.2	Perfil do Curso de Pedagogia da PUCPR	20
3.2.1	Concepção do curso.....	20
3.2.2	Objetivos do curso.....	22
3.2.3	Linhas de atuação do curso.....	23
3.3	Perfil do Egresso do curso de Pedagogia da PUCPR.....	23
	Eixo de docência	25
	Eixo de Tecnologias Educacionais	29
3.4	Eixos da formação do Pedagogo no curso.....	29
3.4.1	Eixo de fundamentos e pesquisa educacional	30
3.4.2	Eixo de docência	36
3.4.3	Eixo de gestão	42
3.4.4	Eixo de Tecnologias Educacionais	44
3.4.2	Formas de acesso ao curso na Instituição	46
4.	Organização curricular.....	48
4.1	Quadro Demonstrativo	48
4.2	Prazo para a integralização curricular.....	48
4.3	Matriz curricular.....	48
4.4	Atividades Complementares	51
4.5	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).....	55
4.6	Estágio Curricular.....	58
4.7	Estágio Curricular não Obrigatório	60
4.8	Disciplinas Especiais.....	60
4.9	Projetos interdisciplinares	60
4.10	Educação a Distância	60

4.11	Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem	67
4.12	Sistema de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso	79
4.13	Programas das Disciplinas.....	79
4.14	Atendimento aos discentes	79
5.	Estrutura do Curso.....	81
5.1	Atribuições do Colegiado do Curso.....	81
5.2	Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE	81
5.3	Estrutura de Apoio	84
f)	Cursos de Extensão e Palestras: oferece a capacitação dos alunos e ex-alunos PUCPR através de cursos de extensão, palestras e eventos que propiciam uma compreensão efetiva da realidade e demanda do mercado de trabalho para as diferentes áreas de atuação.....	85
h)	Serviços de Estágio extracurriculares: O PUC TALENTOS - Serviços de Estágio tem como objetivo garantir que os alunos da PUCPR estejam em sintonia com legislação atual que exige o estágio como aprendizagem e complementação pedagógica. O aluno deve efetivamente ter uma prática profissional alinhada aos conhecimentos do seu curso de graduação. Neste sentido, o Núcleo de Estágio é bem criterioso na análise da documentação, nos prazos de assinatura de contrato, na escolha de empresas conveniadas e nas parcerias com os agentes de integração.	85
6.	Instalações físicas	87
6.1	Instalações Gerais	87
6.2	Instalações Específicas.....	95
7.	Aspectos Legais	97
8.	Referências.....	101
9.	Anexos.....	103

Introdução

O Curso de Pedagogia completou 60 anos em 2012 e, colabora de maneira significativa na concretização da Missão Educacional da Instituição, ou seja, além de formar os graduandos e pós-graduandos *lato e stricto sensu* atua na formação continuada dos seus próprios professores. Integra a Escola de Educação e Humanidades, que se propõe como perfil do egresso: *cidadão e profissional crítico, criativo e criador, comprometido com a ética em vista da construção de uma sociedade fraterna e sustentável. Compreendendo sua formação como um processo contínuo e autônomo, o egresso será capaz de sistematizar diferentes linguagens da sua área de atuação, a fim de produzir, socializar e comunicar conhecimentos e saberes em sintonia com os desafios contemporâneos.*

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná atende plenamente as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O curso destina-se à formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da modalidade Normal, e para formação de gestores de estabelecimentos de ensino nos diversos níveis, de projetos de educação continuada, de processos educacionais nos setores escolares, organizacional, clínico, hospitalar e comunitário. Prepara ainda, para atuação em cursos de modalidade de educação a distância – EAD.

Na PUCPR, o Curso de Pedagogia tem o compromisso social com a formação de professores, educadores, responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, que se tornarão profissionais competentes, conscientes, solidários e comprometidos com o progresso da sociedade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia tem como ponto de partida e de chegada as orientações do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da PUCPR, apoiando-se também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução n. 1/2006 do CNE/CP e na Lei 9394/96.

A respeito destas orientações, a proposta educativa da PUCPR está pautada nos princípios institucionais: identidade, excelência, educação emancipadora, inovação e empreendedorismo, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, empregabilidade, flexibilidade curricular, internacionalidade,

interdisciplinaridade, acessibilidade, contemporaneidade, cultura e esportes e solidariedade.

O curso de Pedagogia da PUCPR está organizado em 4 anos letivos, divididos em 8 períodos, com um total de 3274 horas e 212 créditos.

Prepara para três âmbitos de atuação/formação desenvolvidos no curso: Docência, Gestão e Tecnologias Educacionais. Esses âmbitos são perpassados por um quarto âmbito de formação que engloba estudos e disciplinas básicas e articuladoras.

A elaboração deste projeto pedagógico foi fruto do trabalho coletivo do corpo docente consolidado pelo núcleo docente estruturante (NDE) e aprovado pelo respectivo colegiado.

A estrutura do projeto pedagógico do curso contempla a trajetória da instituição e do curso; os princípios institucionais; perfil do curso e do egresso; concepção, objetivos, linhas de atuação; eixos de formação; organização curricular; estrutura do curso; instalações físicas gerais e específicas; referências bibliográficas e anexos.

1. Histórico

1.1. Trajetória da Instituição

A APC é uma instituição civil, de direito privado, filantrópica e com fins educacionais. Foi criada em 31 de dezembro de 1950, com o objetivo de manter a futura Universidade Católica. Com sua sede localizada na Rua Imaculada Conceição, n.º 1155, bairro Prado Velho, a APC está inscrita no CNPJ sob o n.º 76.659.820/0001- 51.

Desde sua criação, a APC esteve sob a administração da Cúria Metropolitana de Curitiba e a partir de 1974 passou a ser administrada pelos Irmãos Maristas da Província Marista do Brasil Centro Sul.

As entidades mantidas pela APC são:

- PUCPR, Câmpus Curitiba
- PUCPR, Câmpus São José dos Pinhais
- PUCPR, Câmpus Londrina
- PUCPR, Câmpus Maringá
- PUCPR, Câmpus Toledo
- Hospital Universitário Cajuru
- Farmácia Universitária
- Editora Universitária Champagnat
- Centro Social Champagnat
- LUMEN - Centro de Comunicação
- Fazenda Experimental Gralha Azul
- Centro de Educação Profissional Irmão Mário Cristóvão.

Em 2012, a APC passa a ser incorporada ao Grupo Marista, que atua em vários segmentos como: hospitais, projetos sociais e escolas, importantes locais de aprendizagem e atendimento à comunidade. Na área de comunicação, mantém o Centro de Comunicação, que congrega rádios, televisão e editora, sendo parte relevante para a formação da comunidade universitária e para a atuação junto à sociedade.

A PUCPR caracteriza-se como uma instituição privada, sem fins lucrativos, confessional, comunitária, filantrópica, mantida por uma associação educacional de direito privado, que se constitui num importante empreendimento social, educacional e cultural da comunidade do Estado do Paraná. Nesse quadro sociopolítico, a Universidade é mantida pela Associação Paranaense de Cultura (APC) e integra o Grupo Marista que oferta ensino, pesquisa e extensão.

Atendendo aos dispositivos legais e à demanda da sociedade, os cursos são ofertados nas seguintes modalidades: Graduação (abertos à matrícula de candidatos que tenham concluído ensino médio); Superiores de tecnologia (tecnólogos); Bacharelados e Licenciaturas; Pós-graduação *lato sensu*; Pós-graduação *stricto sensu*; Extensão e Aperfeiçoamento.

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUCPR integrante do Instituto Marista, foi credenciada pelo decreto Nº36628, de 22 de dezembro de 1954 publicada no DOU nº 298 Seção I de 29/12/1954.

O Instituto Marista tem como carisma a educação, por isso a distinção com o curso de Pedagogia. São inúmeras escolas nacionais e internacionais nos cinco continentes, destacando-se o empenho na educação integral e humana nas escolas que oferecem educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior. O Instituto Marista além da educação básica assume frentes de trabalho na Educação Superior concentrando seus esforços educacionais para fortalecer e consolidar sua atuação no nível universitário.

1.2. Histórico do Curso

O curso de pedagogia criado 1952 teve seu primeiro ato reconhecido em 1954. O projeto em vigor teve a renovação de reconhecimento pela Portaria nº 1.171 de 25 de agosto de 2010 publicado no D.O.U, número 165 de 27 de agosto de 2010 Seção I, p. 13.

O Curso de Pedagogia completou 60 anos, em 2012, sendo considerado um dos mais importantes da PUCPR, pois colabora de maneira significativa na concretização da Missão Educacional da Instituição, ou seja, além de formar os graduando e pós-graduando *lato e stricto sensu* atua na formação continuada dos seus próprios professores.

Conforme as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o curso destina-se à formação de docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da modalidade Normal, e para cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar. Além disso, abrange a organização do trabalho pedagógico no espaço escolar, em outras modalidades da educação, em

outros espaços sociais, nos quais a atuação desse profissional se fizer necessária. Com a perspectiva de promover o ensino crítico e reflexivo, que dá subsídios ao indivíduo para que possa intervir na sociedade, transformando-a e construindo-a nas bases da cidadania, guia-se a prática pedagógica para o conjunto de conhecimentos necessários à formação profissional atuante, com competências sociais, científicas e tecnológicas, voltadas para a ética e para a prática de uma educação cidadã, em que o "aprender a aprender" é marco referencial da profissão.

Na PUCPR, o Curso de Pedagogia tem o compromisso social com a formação de professores, educadores, responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos, que se tornarão profissionais competentes, conscientes, solidários e comprometidos com o progresso da sociedade.

Por um longo período o curso de Pedagogia formou não só o professor da educação básica, mas também o especialista em gestão, supervisão pedagógica e orientação educacional. Após a aprovação da Lei 9394/96 e das diretrizes curriculares, em 2006 a Pedagogia da PUCPR continuou com a função de preparar os professores para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, contemplando também a formação para a gestão da Educação Básica.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, havia na educação básica brasileira 1.878.284 profissionais atuando em sala de aula. No ano de 2011, o número de docentes aumentou para 2.039.261.

Ainda o censo de 2011 apontou 530 mil professores sem diploma da educação superior que estão atuando na educação básica.

Cruzando os dados do Censo da Educação Básica com o Censo da Educação Superior, foi possível identificar que mais de 380 mil professores que atuam no magistério da educação básica são também alunos da educação superior, mostrando que está em curso um processo de melhoria da qualificação dos professores em exercício na educação básica (INEP, 2011)

No Brasil, a falta de valorização dos docentes, os salários reduzidos e incompatíveis com a função do magistério, e ainda, as violências nas escolas, que atinge os alunos e os professores levam a buscar a proposição de Políticas Públicas de valorização do magistério e da profissionalização. Para tanto, o Curso de

Pedagogia toma a causa da profissão docente, da formação de professores para exercer seu papel social com visão crítica, reflexiva, empreendedora e transformadora. Destaca-se que embora existam diversas iniciativas do governo para ampliar os programas de formação inicial, as mesmas ainda não foram suficientes para solucionar a falta de professores qualificados nas escolas brasileiras.

O panorama acima apresentado tem sido fonte de preocupação de diversas instituições de educação superior, especialmente, daquelas que como a PUCPR possuem entre seus objetivos prioritários a formação de professores para a educação básica.

2. Princípios Institucionais

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR definiu seu caminho por meio de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) Para cumprir sua Missão e concretizar sua Visão de Futuro, a IES se propôs a pautar seus esforços para o horizonte futuro.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia tem como ponto de partida e de chegada as orientações do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da PUCPR, apoiando-se também nas Diretrizes para o curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução n. 1/2006 do CNE/CP e na Lei 9394/96.

A respeito destas orientações, a proposta educativa da PUCPR está pautada nos princípios institucionais descritos a seguir, também denominados de eixos orientadores institucionais.

2.1 Identidade

O princípio da identidade se reflete no perfil do educador consciente de que participa da missão educativa da Universidade, procurando conciliar lições de ciência e vida com a intenção de formar um profissional qualificado quanto à competência técnica e à consciência solidária. Esse princípio não se resume a práticas de atividades e ações, mas está presente de maneira transversal no cotidiano da Universidade.

Pauta-se, sobretudo pela valorização do eixo humanístico, cuja finalidade é contribuir para a formação integral. Está marcada, ainda, pelo caráter vivencial de atividades acadêmicas com foco interdisciplinar como é o caso, por exemplo, do Projeto Comunitário que, por possibilitar uma atuação ética, cristã e marista, desempenha papel relevante e extensionista em todos os PPC.

O curso de Pedagogia reflete a missão e a identidade da PUCPR, pois busca atender ao sonho e os ideais educativos de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista, que buscou ao longo de sua **vida formar bons e virtuosos cidadãos**. Assim, contribui de maneira significativa na formação integral dos futuros profissionais da Educação.

2.2 Excelência

A excelência é mensurada pela qualidade do ensino, das pesquisas, pela atuação profissional e sintonia social dos docentes e egressos, bem como pela contribuição e impactos sobre a sociedade em geral. Tal nível é alcançado a partir do comprometimento de toda a comunidade acadêmica com elevados padrões de desempenho nas atividades científico-culturais disponibilizadas aos acadêmicos. A validação desse princípio ocorre sempre que a PUCPR é reconhecida regional, nacional e/ou internacionalmente por sua excelência.

A excelência, no curso de Pedagogia PUCPR se concretiza a partir da qualificação do seu corpo docente constituído por mestres e doutores com vasta experiência profissional, produção científica e reconhecimento no mercado de trabalho. Outro indicador de excelência está na atuação de formandos e egressos nas diversas áreas da docência, da pesquisa e da gestão.

2.3 Educação emancipadora

A educação integral / integradora visa corresponder aos anseios da vida plena e sustentada pela liberdade acadêmica, porém explicitada por meio do desenvolvimento de competências dos alunos, sujeitos ativos na sua formação, na construção de saberes, na mobilização para o ser, o conviver e o fazer. Essa forma de educação emerge das necessidades de aprendizagens impostas por um mundo em acelerado ritmo de mudança, no intuito de promover meios e instrumentos para se compreender e lidar com os desafios postos por essa realidade.

Os educandos necessitam desenvolver a razão crítica, isto é, a capacidade de pensar e intervir de forma autônoma, como resultado de uma sólida formação cultural, científica e humana. Essa formação expressa a identidade pessoal, o exercício da cidadania, o respeito à diversidade social e cultural, por meio do desenvolvimento de competências.

A educação emancipadora, no curso de Pedagogia se pauta na concepção de uma prática pedagógica na perspectiva da complexidade que envolve visão crítica, reflexiva e transformadora e pressupõe uma construção de múltiplos saberes.

2.4 Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se revela na inter-relação, entre tais atividades. Elas se caracterizam pela confluência entre teoria e prática na produção e difusão do conhecimento elaborado por meio das ações sistematizadas da graduação e pós-graduação; sua não dissociação também se manifesta nos procedimentos metodológicos de desenvolvimento de competências do aluno, na medida em que tais procedimentos se realizam de forma contextualizada, problematizadora, criativa, ética e autônoma. Nessa perspectiva, o educador atua como organizador sistematizador e mediador de saberes voltados à educação emancipadora.

No curso de pedagogia a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se concretiza por meio da articulação entre graduação e pós-graduação (*latu e stricto sensu*). Tal integração promove a participação de um significativo número de estudantes na iniciação científica PIBIC e tem resultado produção, submissão e apresentação de trabalhos em eventos científicos qualificados. O eixo de fundamentos e pesquisa educacional que perpassa todo o processo de integralização curricular garante ações de ensino, pesquisa e extensão.

2. 5 Inovação e empreendedorismo

A inovação, princípio que deve permear e orientar todos os processos pedagógicos, de produção de conhecimento e de gestão da Universidade, é entendida como processo produtivo, provocativo, instigador e prazeroso. Persegue a construção do conhecimento (novo, recontextualizado e reelaborado), o uso de tecnologias e de outros procedimentos criativos, envolventes, significativos. Instiga a seleção e interrelação de conhecimentos, atenta aos desafios socioambientais, à sustentabilidade e à internacionalidade; valoriza a competência coletiva, é questionadora. Portanto, necessita de ambiente com liberdade de expressão e exige relação pedagógica interativa e ética.

Todos os PPC devem demonstrar sintonia com o caráter inovador, apresentando práticas pedagógicas, metodologias e utilização de tecnologias ou atividades acadêmicas comprometidas com o desenvolvimento de competências definidas no perfil do egresso.

O empreendedorismo deve inspirar o desenvolvimento de atividades formativas que despertem, aprimore e orientem o espírito empreendedor. O

empreendedorismo, acima de tudo, diz respeito a uma atitude voltada à identificação e percepção de oportunidades e à realização das ações necessárias para maximizar o aproveitamento dessas oportunidades, explicitando um comportamento proativo e inovador.

O curso de pedagogia promove a inovação e estimula o empreendedorismo em diversas instancias e atividades ao longo do curso, em especial nas disciplinas do eixo das tecnologias educacionais e da gestão.

2. 6 Flexibilidade curricular

A flexibilidade curricular diz respeito à característica de organização da estrutura curricular que visa ampliar a liberdade de escolha dos alunos na composição de seus cursos, uma vez que, em certa medida, lhes permitem mobilidade de disciplinas, cursos, escolas, câmpus e interinstituições, de modo a poderem eleger as disciplinas mais significativas para a construção de competências voltadas à sua formação pessoal e profissional. Isso implica uma visão de não fragmentação dos saberes, de reorganização dos processos pedagógicos e desenvolvimento de autonomia dos envolvidos (educandos e educadores) nas diferentes atividades acadêmicas, tais como: processo de matrículas por créditos, semestralização, avaliação processual, entre outras.

As disciplinas deverão ser pensadas como estruturas suscetíveis de trocas; nesse sentido, norteiam o modo de planejar as atividades docentes de forma diferente da tradicional. Por outro lado, um sistema de acompanhamento dos estudantes deverá orientá-los sobre a conveniência de cursarem determinadas disciplinas e sobre a sequência a ser adotada, de acordo com as finalidades de seus estudos.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia se organiza considerando a possibilidade de escolha dos alunos na composição do seu curso. A matriz curricular se compõe de disciplinas obrigatórias, eletivas, optativas e isoladas que permitem a constituição de competências voltadas à sua formação pessoal e profissional.

2. 7 Sustentabilidade

O conceito de educação para a sustentabilidade está voltado à noção de cuidar; nesse sentido, exige-se uma atenção especial à vida, tendo em mente uma

perspectiva de integralidade, facticidade e existencialidade, com o objetivo de evitar as consequências decadentes da ação humana. Isso significa ter consciência da temporalidade, ou seja, de que há que se viver o presente levando em conta sua relação com o passado, e levar em conta a importância da capacidade de projetar um horizonte para o qual somos chamados à responsabilidade.

Para tanto, faz-se necessária a apropriação do conhecimento elaborado, visto ser ele uma das formas de sensibilização para o desenvolvimento sustentável. Desse modo, a sustentabilidade ganha destaque na atuação da Universidade, o que demanda o aprofundamento desse conceito para que se expresse de forma transversal nas ações, projetos e programas.

O currículo do curso de Pedagogia oferta formação que contempla a sustentabilidade sócio ambiental, considerando a diversidade de processos, contextos e sujeitos em âmbito escolar e outros espaços.

2. 8 Empregabilidade

A empregabilidade é um princípio que orienta uma formação voltada para as exigências evolutivas do mundo do trabalho que, cada vez mais, requer permanente adaptação das competências do indivíduo. Nesse sentido, os cursos precisam responder às necessidades identificadas pelas demandas sociais, desenvolvendo nos acadêmicos competências múltiplas que contribuam para a melhoria da ordem social.

Ao mesmo tempo, cabe estreitar os vínculos da Universidade com os setores econômicos, para que as atividades profissionais correspondam ao contexto; a realização de pesquisas para o acompanhamento e análise da empregabilidade dos egressos traz contribuições relevantes para a efetivação desse princípio.

A taxa de empregabilidade de estudantes e egressos do curso de Pedagogia é alta. Desde os primeiros períodos do curso os estudantes recebem inúmeras propostas de estágio remunerado. Ao concluir o curso, a quase totalidade de egressos é aprovada em concursos públicos e processos de seleção na rede privada nas diversas áreas de atuação pedagógica.

2. 9 Internacionalidade

A internacionalidade - entendida como a formação de redes de cooperação entre universidades do Brasil e do exterior em prol da ciência e do ensino - estabelece-se por meio de alianças estratégicas e parcerias com IES de diferentes países, para unir forças e desenvolver duplas certificações, compartilhar pesquisas e promover o intercâmbio de discentes e docentes.

Aumentar a mobilidade e desenvolver a internacionalidade da Instituição gera impactos positivos, como o estímulo à vivência e à aprendizagem em ambiente multicultural da comunidade acadêmica, tanto da graduação quanto da pós-graduação *stricto sensu*. Há, ainda, a possibilidade do desenvolvimento de projetos de pesquisa em conjunto com grupos internacionais, oferta de disciplinas também em outros idiomas (preferencialmente em inglês), criação de projetos que atraiam estudantes e docentes estrangeiros e a participação em pesquisas e eventos no exterior, com publicações em periódicos estrangeiros.

Por propiciar aos estudantes a possibilidade de vivenciarem outras culturas e outros modos de vida, a experiência internacional constitui uma das contribuições mais ricas e duradouras que a Universidade Ihes pode oferecer.

No Curso há estímulo aos alunos para participação em intercâmbios, cujas atividades são favorecidas pelas parcerias e convênios já consolidados com instituições estrangeiras.

2. 10 Interdisciplinaridade

Compreende-se o trabalho interdisciplinar como uma prática pedagógica em que não se ensina nem se aprende, mas é vivenciada, construída; caracteriza-se pela busca, pela pesquisa e pela ousadia em romper os limites das fronteiras estabelecidas entre as várias áreas de conhecimento. Entretanto, cabe respeitar as especificidades do estatuto epistemológico de cada área do saber e estabelecer um diálogo entre elas.

O desenvolvimento de atividades e projetos de cunho interdisciplinar favorece a formação de profissionais pluralistas e, ao mesmo tempo, com domínio adequado do saber técnico de sua área de atuação. Apresenta-se como alternativa para a superação da fragmentação dos saberes, na medida em que contribui para a construção do perfil de um egresso que tenha domínio sobre seu campo de

conhecimento e seja capaz de dialogar com outros saberes, em um processo permanente de autoformação.

Portanto, é fundamental que a execução dos currículos supere o fechamento da matriz curricular, desenvolva ações interdisciplinares consistentes que integrem as atividades das Escolas nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Não menos importante é o fato de os cursos de graduação e de pós-graduação explicitarem, em seus PPC, os eixos de integração, as temáticas, as linhas de pesquisa, além de promoverem integração com a extensão, visando a iniciação científica e a formação crítica do estudante no contexto social.

No curso de pedagogia a interdisciplinaridade se concretiza por meio dos projetos integradores, do estudo independente, da pesquisa da prática pedagógica, dos estágios supervisionados, do trabalho de conclusão de curso que articulam os estudos e atividades curriculares.

2. 11 Acessibilidade

Para a PUCPR, a acessibilidade torna-se um princípio educativo ao se considerar ser essa uma condição indispensável para a utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com características específicas, quer apresentando diferentes deficiências ou mobilidade reduzida. A acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, procedimentais, além da promoção de tecnologias assistivas para atender com qualidade o processo de formação acadêmica dos alunos que necessitam desses recursos.

O curso de pedagogia contempla os requisitos legais de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e procedimental via oferta de condições e serviços de atenção às necessidades dos estudantes.

2. 12 Contemporaneidade

O princípio da contemporaneidade está relacionado ao desenvolvimento técnico, científico e humano, nos mais variados âmbitos, na busca incessante de atualização da tecnologia, da ciência, das relações, dos processos pedagógicos, com forte impacto social a partir da missão da PUCPR.

A universidade contemporânea é uma organização que direciona sua prática à universalidade e tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Para estar alinhada às questões de seu tempo, a Universidade deverá aprender a melhor se conhecer, “desconstruindo” resistências e rotinas que venham a enfraquecê-la e a dificultar propostas de crescimento.

O curso de pedagogia contempla o princípio da contemporaneidade no que concerne atualização científica, tecnológica e pedagógica.

2. 13 Cultura e esportes

Para a PUCPR, a prática de esportes é um dos eixos de formação e, para tanto, disponibiliza à comunidade acadêmica programas e espaços destinados a práticas esportivas, visando a melhoria da qualidade de vida, a formação integral e a sociabilização.

A ampliação e valorização da cultura como a música, literatura, artes plásticas, teatro, para o desenvolvimento integral, ocorre na Universidade por meio das vivências, observações, análises, reflexões, apreciações em diferentes gêneros.

A cultura e o esporte constituem instrumentos para a disseminação do conhecimento e, em consequência, promovem efetivamente a integração e a aproximação entre as ações esportivas e culturais nos diferentes câmpus.

No curso os estudantes são estimulados a desenvolver atividades acadêmico-culturais, visando a melhoria da qualidade de vida, a formação integral e o convívio social. Além, disso as disciplinas de metodologia da arte e da educação física viabilizam experiências fundamentais na conscientização da importância cultura e dos esportes na educação integral.

2. 14 Solidariedade

Entende-se por solidariedade a atitude coletiva que objetiva o resgate da dignidade humana diante de situações de vulnerabilidade. Esse princípio provoca a participação de sujeitos com vínculos de cooperação e comprometimento que tendem a ser duradouros e transformadores em relação à dignidade, condição e direito de todos.

Ser solidário implica determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum em busca da justiça social e da fraternidade. Considera a concepção de

mundo, de ser humano, de sociedade em que se acredita e que determina o agir com o outro a promoção, defesa dos direitos por meio da educação para solidariedade, fraternidade e cidadania.

O curso de pedagogia promove a solidariedade como atitude de abertura e diálogo com a diversidade. Esse princípio se materializa, em especial na oferta das disciplinas de Educação em direitos humanos e ambiental, projeto comunitário, história e cultura afro-brasileira e africana e relações étnico-raciais.

3. Perfil

3.1 Perfil do Egresso da Escola de Educação e Humanidades

O egresso da Escola de Educação e Humanidades possui perfil de cidadão e profissional crítico, criativo e criador, comprometido com a ética em vista da construção de uma sociedade fraterna e sustentável. Compreendendo sua formação como um processo contínuo e autônomo, o egresso será capaz de sistematizar diferentes linguagens da sua área de atuação, a fim de produzir, socializar e comunicar conhecimentos e saberes em sintonia com os desafios contemporâneos.

O curso de Pedagogia PUCPR integra a Escola de Educação e Humanidades, que se propõe como perfil do egresso: *cidadão e profissional crítico, criativo e criador, comprometido com a ética em vista da construção de uma sociedade fraterna e sustentável. Compreendendo sua formação como um processo contínuo e autônomo, o egresso será capaz de sistematizar diferentes linguagens da sua área de atuação, a fim de produzir, socializar e comunicar conhecimentos e saberes em sintonia com os desafios contemporâneos.*

A constituição do perfil proposto se concretiza nas seguintes **Competências do Egresso da Escola de Educação e Humanidades:**

- Compreensão crítica e reflexiva da sociedade em suas múltiplas dimensões e implicações;
- Atuação participativa com ética e responsabilidade na construção de uma sociedade justa, humana, democrática e sustentável;
- Compreensão do conhecimento como uma construção histórica e coletiva, possibilitando o surgimento de saberes e práticas para uma sociedade complexa;
- Reconhecimento dos direitos humanos, pela compreensão da pluralidade e diversidade sociocultural, política e religiosa a fim de favorecer o respeito, a convivência e a cultura de paz;
- Autonomia intelectual na investigação e produção do conhecimento para o desenvolvimento humano, científico e social.

- Atuação interdisciplinar na construção coletiva de respostas aos desafios contemporâneos, com atitudes propositivas, criativas e comprometidas com a vida;
- Atitude reflexiva sobre aspectos estéticos, linguísticos, lógicos e transcendentais indispensáveis para a compreensão da realidade;

3.2 Perfil do Curso de Pedagogia da PUCPR

Ao longo de 60 anos de existência, o curso de Pedagogia da PUCPR tem contribuído significativamente na formação de professores e gestores para a educação básica, com egressos atuantes nas redes públicas e privadas e em outros espaços institucionais.

O curso de Pedagogia da PUCPR tem como base a formação para a docência em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução n. 1/2006 do CNE/CP), conforme o estabelecido no art. 4.º da Resolução

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

O profissional que se objetiva formar ao longo do curso sinaliza para uma competência docente que vai além da sala de aula, formado para a docência e a gestão em espaços escolares e não escolares, prioriza na sua ação educativa atitudes éticas, investigativas e solidárias tendo como foco a aprendizagem do aluno.

Assim, atuando na docência e/ou nos processos de gestão pedagógica tem condições de desenvolver trabalhos em diferentes contextos da educação formal e não formal (escolares, hospitalares, empresariais, comunitários, entre outros.)

3.2.1 Concepção do curso

A função social da Educação, a partir de sua institucionalização, acompanha a evolução histórica da sociedade, passando por diversas modificações e transformações, especialmente, no que diz respeito às mudanças colocadas pela ciência, nas concepções de mundo, de homem e de sociedade.

A busca de um paradigma inovador no Curso de Pedagogia apoia-se na proposta de Morin (2000) que denuncia a necessidade de superação do paradigma conservador dominante assentado na *visão da simplificação* resultando no pensamento fragmentado e reducionista da ciência. Na busca da superação propõe para o curso de Pedagogia um paradigma da *complexidade*. A complexidade, na visão de Morin (2000, p.38) tem o seguinte entendimento: “*Complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)”

O curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, por meio da ação colegiada dos professores, busca uma formação baseada na complexidade. Nessa perspectiva, a formação dos profissionais professores ou de pedagogos professores, segundo Behrens (2006, p.29) acolhe múltiplas visões que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas inovadoras:

Visão de totalidade – considera-se que a prática pedagógica deve superar a visão fragmentada, retomando as partes num todo significativo.

Visão de rede, de teia, de conexão – considera-se que os fenômenos estão interconectados havendo uma relação direta de interdependência entre todos os seres do universo.

Visão de sistemas integrados – considera-se que todos os seres humanos devem ter acesso ao mundo globalizado, aumentando assim as oportunidades para construir uma sociedade mais justa, igualitária e integrada.

Visão de relatividade e movimento – considera-se que é essencial ter uma percepção de que os conhecimentos são relativos, não existindo uma verdade absoluta, e que esses conhecimentos estão em constante movimento, qualquer esforço em solidificar a verdade poderá ser redimensionado em momentos subsequentes por novas descobertas.

Visão de cidadania e ética – considera-se que a formação dos seres humanos deve estar alicerçada na construção da cidadania com uma postura ética, onde exista o respeito aos valores pessoais e sociais, espírito de solidariedade, justiça e paz.

A proposta da complexidade está centrada num esforço de partir da visão disciplinar, para a interdisciplinar chegando a transdisciplinar. O pensamento complexo conduz a metodologias que promovem o envolvimento e comprometimento

dos graduandos na produção do conhecimento, para tanto, os docentes precisam buscar metodologias que levem os alunos a problematizar, discutir, projetar, eleger informações relevantes e criar, entre outras ações pedagógicas.

A concepção de uma prática pedagógica que contemple a complexidade envolve uma visão crítica, reflexiva e transformadora e pressupõe uma construção de saberes que priorizem a aprendizagem e a produção do conhecimento. Nesse sentido, o curso de Pedagogia, busca garantir aos egressos uma sólida fundamentação teórica, centrada no conhecimento científico da educação, no seu sentido político, social, histórico e pedagógico. A visão da complexidade entende a docência como um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolados de uma dada realidade histórica. Nesse contexto, a docência contribui para a formação e instituição dos sujeitos que constroem sua história, bem como para a construção e transformação dos processos, relações e contextos sociais que circundam o fenômeno educativo.

Assim, o curso de Pedagogia tem como missão a formação guiada por valores éticos humanistas, forte sensibilidade política, vivência democrática, compromisso e inserção social.

3.2.2 Objetivos do curso

Favorecer a análise dos conhecimentos reflexivo-aplicativos do processo formativo, em contextos deliberadamente organizados, com vistas ao crescimento individual e ao desenvolvimento social.

Oportunizar sólida formação pedagógica aos profissionais da educação formal e não formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional.

Dinamizar o ensino, a pesquisa e a extensão na produção do conhecimento e de práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras.

Desenvolver formação para atuação na gestão dos processos educacionais nos setores: escolar, organizacional, clínico, hospitalar e comunitário, incluindo projetos de educação continuada nos espaços escolares e não-escolares.

Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico no campo educacional, nos contextos escolares e não-escolares.

3.2.3 Linhas de atuação do curso

O curso de Pedagogia da PUCPR está organizado em 4 anos letivos, divididos em 8 períodos, com um total de 3274 horas e 212 créditos.

Prepara para três âmbitos de atuação/formação desenvolvidos no curso: Docência, Gestão e Tecnologias Educacionais. Esses âmbitos são perpassados por um quarto âmbito de formação que engloba estudos e disciplinas básicas e articuladoras.

3.3 Perfil do Egresso do curso de Pedagogia da PUCPR

O profissional formado ao longo do curso tem como foco a docência e a gestão educacional, pois atua como um profissional ético, comprometido com a melhoria do ensino básico brasileiro, participando de forma autônoma e criativa do processo de construção de um projeto social mais justo e igualitário. Assim, o egresso do Curso de Pedagogia atuando na docência e/ou nos processos de gestão pedagógica tem condições de desenvolver trabalhos em diferentes contextos, como: escolares, hospitalares, empresariais, comunitários, entre outros. Em síntese as finalidades e linhas de atuação contempladas neste projeto de formação do Pedagogo permitirão a construção de uma prática pedagógica transformadora, crítica. O perfil do Egresso do curso de Pedagogia PUCPR visa formar:

- Profissional pedagogo formado para atuar de maneira crítica e interdisciplinar integrando à ação docente, a gestão e as tecnologias educacionais em processos pedagógicos na educação básica e em projetos e experiências educativas não-escolares.

O pedagogo que se propõe formar irá se constituir ao longo da integralização curricular, por meio dos eixos propostos desenvolvendo as competências necessárias para a atuação profissional.

Eixo Fundamentos e Pesquisa Educacional	
Competências do Egresso	Disciplinas Relacionadas
Articular ensino, pesquisa e extensão pautados nos princípios educativo, formativo e científico na produção do conhecimento e da prática pedagógica.	Didática I Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências Pesquisa Educacional
Investigar os fundamentos básicos propostos no pensamento educacional brasileiro em suas diferentes abordagens, influências e implicações.	Didática I História da Educação Filosofia da Educação Sociologia e Antropologia Pesquisa Educacional
Discutir as propostas teóricas de autores nacionais e internacionais que contribuem para Educação e a Pedagogia.	Didática I Educação de Jovens e Adultos História da Educação Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Compreender criticamente a realidade educacional brasileira.	Educação de Jovens e Adultos Políticas Educacionais Didática I e II Libras História da Educação
Compreender a escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;	Políticas Educacionais Didática I e II História da Educação Pesquisa Educacional
Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;	Didática I e II Estágio Supervisionado Libras Educação de Jovens e Adultos Políticas Educacionais Ética
Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais,	Didática I e II Educação de Jovens e Adultos Políticas Educacionais História da Educação Metodologia de Matemática Metodologia de

econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras	Ciências Psicologia da Educação Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento
Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;	História da Educação Educação em Direitos Humanos e Meio Ambiente Educação de Jovens e Adultos Políticas Educacionais Libras Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;	Didática I e II Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências Pesquisa Educacional
Desenvolver atitude investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a inclusão social, étnico-racial, econômica, cultural, religiosa, política e outras;	Libras Educação em Direitos Humanos e Meio Ambiente História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais
Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;	Didática I, II e III Libras História da Educação Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências Biologia da Educação
Eixo de docência	
Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu	Didática I, II e III Educação Especial; Libras

contexto escolar, social e cultural.	Educação de Jovens e Adultos História da Educação
Compreender o fenômeno da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades.	Educação de Jovens e Adultos Estágio Supervisionado II e III Educação Especial; História da Educação Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;	Estágio Supervisionado Libras Educação Infantil/Pré-Escola Educação Infantil /Creche Biologia da Educação
Reconhecer e respeitar as diversas manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;	Educação Especial; Estágio Supervisionado I, II, III, IV e V Libras; Educação de Jovens e Adultos Biologia da Educação
Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;	Didática I e II Estágio Supervisionado II e III Educação de Jovens e Adultos Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Dominar estratégias interdisciplinares de intervenção docente no ensino médio, na modalidade Normal e nos diferentes âmbitos e especialidades.	Educação Especial; Didática I e II Estágio Supervisionado V Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Dominar as estratégias interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental	Didática I e II Estágio Supervisionado I, II e III Metodologia de Matemática

	Metodologia de Ciências
Analisar contextos de aplicação das diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira sob os aspectos filosóficos, antropológicos, históricos, sócio-políticos, psicológicos e metodológicos.	Didática I e II História da Educação Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo	Libras Estagio Supervisionado IV e VI
Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;	Linguagem e Alfabetização Metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais Metodologia do ensino da Geografia na Educação Infantil e Anos Metodologia do ensino da Arte na Educação Infantil e Anos Metodologia do ensino da História na Educação Infantil e Anos Metodologia do ensino da Educação Física na Educação Infantil e Anos Libras; Estagio Supervisionado IV e VI Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento individual e coletivo de crianças, jovens e adultos, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;	Didática I e II Educação de Jovens e Adultos Biologia da Educação
Eixo de gestão	
Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no	Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo

planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de propostas pedagógicas nos processos educativos escolares e não-escolares.	Pedagógico; Estágio Supervisionado IV; Políticas Educacionais
Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da Educação;	Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Estágio Supervisionado VI Currículo e Avaliação na Educação Básica
Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não-escolares;	Processos Pedagógicos em Contextos Educativos Estágio Supervisionado V
Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;	Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Libras; Estágio Supervisionado VI Políticas Educacionais
Participar na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Estágio Supervisionado IV Políticas Educacionais Currículo e Avaliação na Educação Básica. Currículo e Avaliação na Educação Básica.
Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;	Gestão da Educação Básica; Gestão do Processo Pedagógico; Estágio Supervisionado IV e VI Políticas Educacionais Currículo e Avaliação na Educação Básica.
Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;	Estágio Supervisionado IV e VI
Compreender e aplicar criticamente as diretrizes	Gestão do Processo

curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	Pedagógico; Políticas Educacionais Currículo e Avaliação na Educação Básica Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências Currículo e Avaliação na Educação Básica
Promover relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;	Gestão da Educação Básica Políticas Educacionais
Eixo de Tecnologias Educacionais	
Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas, nas modalidades presencial e a distância.	Recursos Tecnológicos da Educação Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.	Processos Pedagógicos em Contextos Escolares
Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.	Recursos Tecnológicos da Educação Libras Educação de Jovens e Adultos
Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em ambientes virtuais de aprendizagem;	Recursos Tecnológicos da Educação Educação de Jovens e Adultos Metodologia de Matemática Metodologia de Ciências
Aplicar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e sua função na produção do conhecimento.	Libras Educação de Jovens e Adultos

3.4 Eixos da formação do Pedagogo no curso

A formação do egresso do curso de Pedagogia PUCPR, pode ser visualizada no conjunto das competências expressas que se configuram nos quatro eixos

integrados: 1. **Eixo de fundamentos e pesquisa educacional**; 2. **Eixo de docência**; 3. **Eixo de gestão**; 4. **Eixo de Tecnologias Educacionais**;

3.4.1 Eixo de fundamentos e pesquisa educacional

Como eixo integrador do currículo propõe-se a pesquisa educacional aplicada na prática pedagógica. Nesse núcleo está enfocado o desenvolvimento das competências e habilidades implicadas na construção do conhecimento interdisciplinar, mediante pesquisa educacional da prática pedagógica, da gestão e das tecnologias educacionais.

Os fundamentos epistemológicos e da pesquisa em educação compõem esse eixo que permeia o Curso de Pedagogia como um todo e tem como propósito a formação do pedagogo com competências básicas para:

Articular ensino, pesquisa e extensão pautados nos princípios educativo, formativo e científico na produção do conhecimento e da prática pedagógica.

Investigar os fundamentos básicos propostos no pensamento educacional brasileiro em suas diferentes abordagens, influências e implicações.

Discutir as propostas teóricas de autores nacionais e internacionais que contribuem para Educação e a Pedagogia.

Compreender criticamente a realidade educacional brasileira.

Compreender a escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

Desenvolver atitude investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a inclusão social, étnico-racial, econômica, cultural, religiosa, política e outras;

Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

PEDAGOGIA 2013 – FUNDAMENTOS E PESQUISA EDUCACIONAL			
Período	DISCIPLINA	C.H.	EMENTA
1º	História da educação - EAD	72h	Introdução ao estudo da História da Educação. Noções básicas sobre a Educação na Antiguidade e na Idade Média. Pensamento Pedagógico Moderno. Panorama geral da História da Educação no Brasil. A educação no período jesuítico, na fase joanina e Império. A Educação na República. A organização do estado e do Sistema Educacional. A sociedade brasileira e a Educação na Contemporaneidade. Tendências da Educação no século XXI. História da Educação no Paraná
1º	Pesquisa educacional	54h	O trabalho acadêmico; a pesquisa e a construção do conhecimento; fundamentos da pesquisa em educação. Planejamento e relatório de pesquisa de Mapeamento do campo de atuação do Pedagogo no espaço escolar e não escolar em instituições de ensino. Definição de tema e Projeto de investigação da prática pedagógica em diferentes espaços. Normas da ABNT para trabalhos científicos.
1º	Biologia da	54h	O desenvolvimento humano, princípios e objetivos. Bases biológicas do

	Educação		desenvolvimento pré-natal e pós-natal. Crescimento físico na 1ª infância, 2ª infância, 3ª infância, adolescência, jovem adulto, meia idade e 3ª idade. Influências e reflexos do ambiente sobre o conceito e distúrbios do crescimento. Cérebro e córtex cerebral, funções e lesões. Bases biológicas do comportamento. Bases biológicas da linguagem. Bases biológicas do retardo mental. Bases biológicas dos distúrbios sensoriais. Bases nutricionais da criança. Doenças da infância e profilaxia. Higiene da criança e do ambiente escolar.
1º	Filosofia da Educação	54h	Compreensão da importância da Filosofia na formação do educador. Interrelações entre a Filosofia, Metafísica, Pedagogia e Filosofia da Educação. Os discursos pedagógico, filosófico e ideológico. As principais correntes filosóficas, seus representantes, suas influências na Filosofia da Educação e seus desdobramentos na prática pedagógica. Os grandes desafios da educação no século XXI.
1º	Psicologia da educação	54	Psicologia da Educação. Abordagens Psicológicas e Teorias da Educação. Psicanálise e Educação. Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Jean Piaget, Erik Erikson e, Lawrence Kohlberg.
2º	Sociologia e Antropologia	72h	Antropologia e sociedade; Sociologia e sociedade; o conhecimento sociológico e a educação; antropologia e educação.
2º	Filosofia	72h	Definição de conhecimento. Distinção dos tipos de conhecimento. Análise da construção histórico-social do conhecimento. Reflexão dos discursos presentes nas concepções de conhecimento e de pesquisa científica. Enfoque filosófico da existência, visando à passagem de uma análise exclusivamente técnico-científica do conhecimento para uma abordagem que

			considere o ser humano em suas relações socioeconômicas, políticas, ambientais e culturais.
2º	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	54h	Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky e Wallon. Temas específicos da aprendizagem e do desenvolvimento humano.
2º	Pesquisa da Prática Docente (Investigação da Ação Docente)	54h	Projeto e relatório de investigação de prática pedagógica no espaço escolar e não escolar. Desenvolvimento de pesquisa do tipo “estado da arte” para fundamentar o trabalho pedagógico na: ação docente, gestão e tecnologias educacionais. Normas da ABNT para trabalhos científicos.
2º	Projeto Integrador em Educação e Humanidades – EAD	72h	Reflexão e interação a partir dos temas que instigam os alunos à leitura de textos pedagógicos e de áreas afins, promovendo a autonomia e domínio dos conhecimentos da área de forma a ampliar as dimensões dos componentes curriculares de educação. Reflexão e interação a partir dos tópicos avançados por meio de palestras, vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional oportunizando diferentes olhares e atualização dinâmica para a formação do pedagogo.
3º	Ética	36h	Reflexão sobre a ação humana, sobre o sujeito moral e seus atributos fundamentais. Conceitos norteadores da ética. Modelos éticos. Questões pertinentes da sociedade contemporânea que desafiam a reflexão ética. Direitos humanos. Sustentabilidade e responsabilidade. Alteridade, tolerância e relações étnicas.
3º	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I	72h	Complementação das atividades da Matriz Curricular por meio de participação em projetos de pesquisa e eventos na área da educação.
3º	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais - EAD	72h	A África e os africanos antes da chegada dos europeus. Reinos, povos e culturas. O comércio com a Europa e as Américas. A escravidão e o tráfico escravo. A dispersão negra pela América. A sociedade brasileira e sua constituição étnico-racial com ênfase em

			índios e negros. Discriminação e desigualdade social: negros e índios no Brasil. O diálogo com a diversidade presente na sociedade brasileira. A compreensão das culturas não hegemônicas e a inclusão social no Brasil. Cultura Afro-brasileira, africana e indígena no Brasil e as relações étnico-raciais. A criação e os desafios da implementação da Lei nº 10.639/11645.
4º	Psicopedagogia	54h	Conhecer do próprio conhecer. Fundamentos interacionistas do processo de aprendizagem e suas dificuldades. As modalidades de aprendizagem: habilidades, estratégias e estilos. A dimensão afetiva, cognitiva, social/cultural, funcional e pedagógica na compreensão do processo aprendizagem/ensino. O sintoma como elemento de comunicação e as causas das dificuldades de aprendizagem. Dificuldades na aprendizagem sistemática e assistemática. Obstáculos da aprendizagem segundo a Epistemologia Convergente. Intervenção pedagógica.
4º	Cultura Religiosa	36h	O fenômeno religioso e seus fundamentos antropológicos. A abertura ao transcendente e a relação com o sagrado, na história, nas diversas culturas, no agir pessoal e sócio-histórico considerando o ser humano como protagonista.
4º	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II	72h	Complementação das atividades da Matriz Curricular por meio de participação em projetos de pesquisa e eventos na área da educação.
5º	Projeto Comunitário	36h	A proposição do Projeto Comunitário pela PUCPR. A compreensão da responsabilidade social de cada indivíduo como integrante do contexto social no qual está inserido. O acadêmico como agente de transformação social. A vivência comunitária como fator de aprendizagem para a formação integral. A participação em projetos sociais por meio de atividades com público em

			situação de vulnerabilidade. Operacionalização da disciplina Projeto Comunitário.
5º	Estudo Independente - EAD –	72h	Aprofundamento individual de estudo de um projeto específico, sob orientação de professor da área.
5º	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III	72h	Complementação das atividades da Matriz Curricular por meio de participação em projetos de pesquisa e eventos na área da educação.
5º	Disciplina Eletiva I	72h	Disciplinas a serem definidas ao longo do processo em função de necessidades ou interesses.
6º	Trabalho de Conclusão de Curso - EAD	72h	As bases da pesquisa científica. Temas de pesquisa na área de conhecimento do curso. Estudos de temas e autores da área de conhecimento. Elaboração do projeto de pesquisa. Produção da elaboração teórica e gráfica de resultados da pesquisa.
7º	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso I	36h	Planejamento da pesquisa sobre o conhecimento científico-tecnológico do campo pedagógico, em contextos escolares e não-escolares. O projeto de pesquisa de TCC: Definição de âmbito e tema de interesse. Construção do projeto e pesquisa bibliográfica sobre tema escolhido. Revisão de literatura e construção do marco teórico. Definição da metodologia da pesquisa.
7º	Educação em Direitos Humanos e Ambiental - EAD	72h	Construção histórica, social e política dos direitos humanos. Modelos de desenvolvimento e a questão ambiental na contemporaneidade. Pluralidade, democracia e cidadania. Desafios civilizatórios e ético-políticos em busca da paz e em defesa da vida. Desigualdade, políticas públicas de direitos humanos, participação e movimentos sociais.
7º	Processos Pedagógicos em Contextos Educativos	72h	A pedagogia como campo de conhecimento: natureza, abrangência, abordagens, contexto atual. As áreas pedagógicas: pedagogia social, pedagogia empresarial, pedagogia cultural, pedagogia escolar. Os processos de atuação da pedagogia: escolarização, formação continuada e

			permanente. Projetos de trabalho em diferentes contextos educativos: fábrica, ONGs, prestação de serviço, hospital, sistemas: SENAI, SENAC, SEPAT, SENAR, espaços culturais, formação continuada de professores. A pesquisa sobre o campo de atuação da pedagogia.
8º	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II	36h	Desenvolvimento de projeto de pesquisa, elaboração de relatório e divulgação de conhecimento científico-tecnológico do campo pedagógico, em contextos escolares e não-escolares. Aplicação dos procedimentos e instrumentos de pesquisa de campo. Organização dos dados analisados. Análise dos dados obtidos e elaboração do relatório. Construção do relatório final da pesquisa.
8º	Estágio supervisionado V – Diferentes contextos		Implementação dos projetos levantados a partir de diferentes realidades voltadas a gestão pedagógica em contextos não escolares.
8º	Disciplina Eletiva II	72h	Disciplinas a serem definidas ao longo do processo em função de necessidades ou interesses.
8º	SEMINÁRIO	36h	Síntese da produção da elaboração teórica e gráfica de resultados da pesquisa. Apresentação oral e defesa da pesquisa realizada.

3.4.2 Eixo de docência

A base da formação do pedagogo o prepara para exercer docência na “Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme art. 2º, Resolução 01/2006 (BRASIL, 2006)

A formação do pedagogo professor, ao longo do processo de integralização curricular, no curso de Pedagogia PUCPR compreende a docência como

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos,

princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.(BRASIL, 2006)

No âmbito da docência, o curso enfoca o desenvolvimento das competências e habilidades implicadas no exercício da ação docente em processos pedagógicos da educação básica, em espaços escolares e não escolares. O eixo central e articulador entre aprendizagem e ensino tem como propósito o desenvolvimento de competências para:

Compreender o processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto escolar, social e cultural.

Compreender o fenômeno da prática educativa que se dá em diferentes âmbitos e especialidades.

- Reconhecer e respeitar as diversas manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

- Reconhecer e respeitar as diversas manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

Dominar estratégias interdisciplinares de intervenção docente no ensino médio, na modalidade Normal e nos diferentes âmbitos e especialidades.

Dominar as estratégias interdisciplinares de intervenção docente em situações concretas na educação infantil e no ensino fundamental.

Analisar contextos de aplicação das diferentes tendências pedagógicas na educação brasileira sob os aspectos filosóficos, antropológicos, históricos, sócio-políticos, psicológicos e metodológicos.

- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- Potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento individual e coletivo de crianças, jovens e adultos, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

PEDAGOGIA 2013 - DOCÊNCIA			
Período	DISCIPLINA	C.H.	EMENTA
1º	Fundamentos da Didática	72h	Contribuições dos paradigmas educacionais no processo pedagógico da educação básica e as diferentes abordagens da relação conteúdo-forma do processo de ensino-aprendizagem no contexto das circunstâncias históricas em que são produzidas. Finalidade da educação e da escola; concepções de relação professor-aluno-conhecimento e avaliação.
2º	Didática no Processo Ensino Aprendizagem	72h	Paradigmas educacionais e as dimensões da didática. Elementos dos processos didáticos e a ação pedagógica: ensino-aprendizagem, conteúdo-forma, finalidade-avaliação, pesquisa-ensino. Os métodos e as técnicas de ensino e a relação com a prática pedagógica.
3º	Educação Infantil/Creche	72	Concepção de Infância. A importância da Educação Infantil. Aspectos históricos e legais da Educação Infantil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A formação do professor de educação infantil. O Educar, Cuidar e o Brincar na Educação Infantil. Contribuição dos teóricos para a Educação Infantil. O processo de ensino e de aprendizagem da criança de 0 a 3 anos.
3º	Didática na Ação Docente	72h	A organização do processo pedagógico para a construção do conhecimento em sala de aula. O planejamento da ação docente, as estratégias de aprendizagem e a sua relação com o processo avaliativo.

3º	Linguagem e Alfabetização	72h	Alfabetização e Letramento. Processo de construção da leitura e da escrita. Concepções sobre a construção da leitura e da escrita. Metodologias de alfabetização. Psicogênese da leitura e da escrita. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. Linguística e alfabetização. Políticas públicas para o letramento e a alfabetização. Projetos alfabetizadores
3º	Metodologia do ensino da Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	54h	Ensino das artes na história da educação brasileira. Formação de professores de arte. Linguagem da arte na educação e seus pressupostos, (linguagens: corporal, visual, sonora, e cênica). Evolução das linguagens artísticas e a história da arte. Parâmetros Curriculares em arte. Metodologia para o ensino das artes. Materiais e técnicas para o ensino das artes visuais. Linguagem da arte na educação e seus pressupostos. Atividades artísticas na escola como recurso didático. A importância do jogo e do lúdico na educação. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino das artes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
4º	Educação Infantil/Pré-escola	72h	A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Planejamento. Áreas do conhecimento. Organização do tempo e do Espaço. As metodologias de intervenção docente. Avaliação na Educação Infantil.
4º	Metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais	90h	Processo de construção da leitura e da escrita. Estratégias de leitura. Gramática normativa e textual. Gêneros discursivos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Literatura infantil. Contação de histórias. Produção de texto e reestruturação de texto.
4º	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil	72h	A investigação do contexto da Educação Infantil: concepções e práticas educativas em instituições públicas e privadas. A construção da ação docente nos espaços escolares de Educação Infantil.
4º	Educação de Jovens e Adultos	54h	História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos no contexto histórico da educação brasileira. A legislação vigente e a proposta para a Educação de Jovens e Adultos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. As diferentes metodologias voltadas para a

			Educação de Jovens e Adultos. A inclusão do jovem e adulto na sociedade e no mundo do trabalho. Políticas Educacionais da Educação de Jovens e Adultos.
5º	Educação Especial	72h	Aspectos ético-político-educacionais na ação do educador. As políticas de Inclusão e Integração de pessoas com necessidades educativas especiais. Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diagnóstico e intervenção educacional para pessoas com deficiências. Os serviços para o atendimento educacional especializado diferentes áreas.
5º	Metodologia do ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais	90h	Aspectos históricos da matemática e seu ensino. Concepções sobre o ensino da matemática. O ensino da matemática na educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A construção do pensamento lógico-matemático da criança. Construção do conceito de número. Aspectos conceituais das operações aritméticas. O ensino de Geometria na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Vocabulário fundamental da matemática. Pressupostos teóricos metodológicos das tendências atuais do ensino da Matemática. Conteúdos da área de matemática e seu ensino. Os jogos como recurso didático e pedagógico no ensino da matemática. Conteúdos procedimentais em matemática. Resolução de problemas em matemática e investigações matemáticas em sala de aula.
5º	Metodologia do ensino da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais	72h	Geografia como ciência- a historiografia da disciplina de Geografia- Geografia no ambiente escolar- Conceitos estruturadores: lugar, paisagem, território, região, espaço geográfico- Tempo e espaço- Ensino de Geografia- Representação espacial (Maquete, mapa, croqui e outros).
5º	Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais – Ciclo I)	72h	O contexto dos anos iniciais - ciclo I do Ensino Fundamental: concepções e práticas educativas em instituições públicas e privadas. A construção da ação docente nos espaços escolares, nos anos iniciais (1º, 2º e 3º ano).
6º	Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil	72h	O ensino de Ciências No Brasil, as dimensões da sala de aula e o conhecimento científico. Os currículos de ciências e seus obstáculos. A tecnologia a abordagem

	e Anos Iniciais		curricular. O conhecimento físico. Fundamentos teórico-metodológicos de Ciências Naturais nas séries iniciais da educação básica e sua respectiva concepção em relação ao método, ao conteúdo, e à avaliação. A metodologia de projetos e de pesquisa e o trabalho do professor e do aluno na construção do conhecimento. Concepções e tendências curriculares que permeiam a prática pedagógica de Ciências Naturais e os enfoques curriculares e metodológicos. A experimentação sob a visão de Piaget e Vygotsky. O ensino de astronomia no ensino fundamental.
6º	Metodologia do Ensino da História na Educação Infantil e Anos Iniciais	72h	Conhecimento histórico; História e ensino de história, Identidade cultural, Diversidade cultural, memória e patrimônio histórico; fontes de pesquisa e ensino em história.
6º	Metodologia do Ensino da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais	54h	A Educação Física e o Sistema Nacional de Ensino; estudo das abordagens pedagógicas e suas aplicabilidades no Ensino da Educação Física para obtenção da multidisciplinaridade com a Pedagogia. Aspectos e estratégias metodológicas envolvidos em uma aula de Educação Física.
6º	Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais - Ciclo I)	72h	O contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental: concepções e práticas educativas em instituições públicas e privadas. A construção da ação docente nos espaços escolares do 3.º ao 5.º ano.
7º	Metodologias das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Modalidade Normal)	72h	Formação docente. Práticas de formação docente. Pesquisa e ensino.
7º	Estágio Supervisionado VI (Ensino Médio – Modalidade Normal)	72h	O processo pedagógico e as práticas de ação docente nos cursos de formação de professores em nível de Ensino Médio.
8º	Libras – EAD	36h	Conceito de Libras e a interação com pessoas surdas. Aspectos legais de Libras. Organização linguística da Libras: vocabulário básico, morfologia, sintaxe e

			semântica. A expressão corporal e facial como elementos linguísticos. Parâmetros principais da Libras. O intérprete de sinais. Gramática da Libras. Situações de uso da Libras no cotidiano.
--	--	--	--

3.4.3 Eixo de gestão

No âmbito da gestão pedagógica de instituições escolares e não escolares, o curso enfoca o desenvolvimento das competências e habilidades implicadas na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino; no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação, de projetos e experiências não-escolares. A formação nesse eixo abrange competências para:

Articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional: na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de propostas pedagógicas nos processos educativos escolares e não-escolares.

- Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da Educação;
- Planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar projetos e experiências educativas não-escolares;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Participar na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.
- Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

- Compreender e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.
- Promover relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

PEDAGOGIA 2013 - GESTÃO			
Período	DISCIPLINA	C.H.	EMENTA
2º	Políticas Educacionais	72h	Políticas educacionais, formulação e implantação. Políticas e programas da educação básica. Organização e Legislação do Sistema educacional Brasileiro. Níveis e modalidades.
3º	Gestão da Educação Básica	72h	Modelos, dimensões e estratégias da gestão escolar na educação básica. Legislação e proposta para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Organização e funcionamento da escola de educação básica. O Projeto Pedagógico da Escola: elaboração e implementação. Regimento Escolar. Articulação família, escola e comunidade.
5º	Currículo e Avaliação na Educação Básica	72h	Políticas curriculares da Educação Básica. Teorizações do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. Níveis de concretização curricular. Modalidades de organização Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Políticas de Avaliação da Educação Básica. Avaliação e qualidade. Relações entre: Avaliação do sistema, avaliação da Escola, avaliação da aprendizagem. Impactos da avaliação em larga escala na gestão e na docência.
6º	Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação Presencial	72h	A atuação do Pedagogo como coordenador dos processos pedagógicos na Educação Básica. Histórico da Formação do pedagogo: de especialista a coordenador pedagógico. Momentos do processo pedagógico: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação. O plano de ação e a melhoria

			do processo pedagógico escolar: dimensões, necessidades e alternativas para intervenção na problemática do cotidiano escolar. A articulação do trabalho coletivo: com a equipe de gestão, os professores, alunos e a família.
7º	Estágio Supervisionado IV (Gestão na Educação Básica)	72h	Implementação de projetos de gestão escolar levantados a partir do contexto do Ensino Básico.

3.4.4 Eixo de Tecnologias Educacionais

O curso de Pedagogia PUCPR inclui o desenvolvimento das tecnologias educacionais aplicadas na pesquisa, na prática docente e na gestão potencializando os processos pedagógicos na educação básica e em projetos e experiências educativas não-escolares; propicia também a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Esse eixo tem como propósito o desenvolvimento de competências para:

Desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas, nas modalidades presencial e a distância.

Produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos em ambientes virtuais de aprendizagem;

Aplicar as diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e sua função na produção do conhecimento.

PEDAGOGIA 2013 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS			
Período	DISCIPLINA	C.H.	EMENTA
1º	Recursos Tecnológicos para a Educação	72h	O papel das tecnologias na Educação. Relações entre as áreas de Mídia, Tecnologia e Educação, suas interfaces e complementaridades. As formas de uso das tecnologias multimídia (texto, imagens, áudio e vídeo) em processos de aprendizado e ensino. Caracterização das tecnologias de Multimídia, Hipertexto. Softwares educacionais livres. A internet e o Blog Educativo, como meios facilitadores do processo ensino-aprendizagem.
4º	Fundamentos da Educação à Distância - EAD	72h	A Educação a distância no Brasil e no mundo. Legislação para a EAD. Aspectos históricos e culturais na educação a distância. Metodologias de Aprendizagem para a EAD. Planejamento e construção de modelos para Educação a distância. Aspectos de suporte ao aluno e sua avaliação. Formação de Professores para a EAD. Os recursos tecnológicos e didáticos para a Educação a distância.
7º	Mediação pedagógica e Tutoria Online	72h	Aspectos teóricos e práticos da mediação pedagógica presencial e online. Concepções pedagógicas subjacentes à proposta de integração curricular das tecnologias. Propostas pedagógicas para educação presencial e online. Caracterização dos nativos digitais a partir de pesquisas e análise teórica e contextual das tecnologias e suas implicações no imaginário social, a partir das relações educacionais. Compreensão, aplicação e gerenciamento das tecnologias da informação e comunicação como mediadoras no processo ensino-aprendizagem na ação docente. Recursos educacionais abertos e possibilidades interativas na colaboração para a aprendizagem.

8º	Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação à Distância	54h	A gestão da EAD com a perspectiva da ética. As funções sistêmicas na EAD. Formas, características e modelos de constituição da EAD. Parcerias e organizações de gestão em EAD. Potencialidades, limites e desafios contemporâneos. Fundamentos da comunicação para a gestão da EAD. Gerenciamento de processos educativos mediados. Fundamentos e modelos de gestão da EAD. Características do gestor da EAD.
----	--	-----	---

3.4.2 Formas de acesso ao curso na Instituição

Os alunos podem ingressar no Curso de Pedagogia por quatro formas distintas:

- A primeira consiste no Concurso Vestibular. Este é um processo seletivo de ingresso na Universidade para cursos de graduação e sequenciais em que é avaliado o domínio do candidato sobre conteúdos e competências pertinentes ao ensino médio. Todo candidato que tenha concluído o ensino médio ou equivalente ou esteja em processo de conclusão até o início das atividades letivas pode participar da seleção.
- Alunos regularmente matriculados ou com matrícula trancada em outra IES, cujo curso seja devidamente autorizado ou reconhecido pelo MEC, podem solicitar Transferência Externa. Este processo está condicionado à existência de vagas no curso pretendido. Caso o número de candidatos seja superior ao número de vagas, o candidato será submetido a um processo seletivo específico.
- Candidatos portadores de diploma de curso superior reconhecido pelo MEC podem solicitar reaproveitamento de Curso. Esta é uma forma de ingresso em que o candidato portador de diploma de nível superior devidamente reconhecido solicita isenção do vestibular para ocupar uma vaga nos cursos da PUCPR. Este processo está condicionado à existência de vaga no curso pretendido. Caso o número de vagas seja inferior ao número de candidatos será realizado um processo seletivo específico.

- A quarta forma de acesso seria por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) do Governo Federal, que possibilita o ingresso de alunos de baixa renda nas Universidades particulares e comunitárias credenciadas pelo Ministério da Educação com bolsas integrais ou parciais. Para se candidatar é necessário ter concluído o ensino médio ou estar cursando a última série e atender aos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, quais sejam:
 - Ter cursado as três séries do Ensino Médio em escola pública ou com bolsa integral em escola da rede particular.
 - Renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral ou de até três salários mínimos para bolsa parcial.
 - Nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), conforme estabelecido pelo MEC.

A partir de 2010, a PUCPR passou a aceitar, também, alunos com resultados obtidos no Exame Nacional de Desempenho do Ensino Médio - ENEM em anos anteriores.

4. Organização curricular

4.1 Quadro Demonstrativo

Tipo do Curso	Modalidade	Nº de Vagas/Semestre	CH Total	Nº Créditos	Turno
Licenciatura	Presencial	60	3780	212	Diurno e Noturno

4.2 Prazo para a integralização curricular

O curso se desenvolverá em oito (8) períodos tendo como prazo máximo de integralização de quatorze (14) períodos.

4.3 Matriz curricular

1º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
01	OD	História da Educação		4	0	4	60	0	72	60
02	O*	Fundamentos da Didática		4	0	4	60	0	72	60
03	O	Pesquisa Educacional		3	0	3	60	0	54	45
04	O *	Psicologia da Educação		3	0	3	60	0	54	45
05	O *	Biologia da Educação		3	0	3	60	0	54	45
06	O *	Filosofia da Educação		3	0	3	60	0	54	45
07	O	Recursos Tecnológicos para a Educação		0	4	4	0	60	72	60
TOTAL				20	4	24			432	360

2º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
08	O	Sociologia e Antropologia		4	0	4	60	0	72	60
09	O *	Didática no Processo Ensino Aprendizagem		4	0	4	60	0	72	60
10	O	Políticas Educacionais		4	0	4	60	0	72	60
11	O *	Filosofia		4	0	4	60	0	72	60
12	O *	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento		3	0	3	60	0	54	45
13	O	Pesquisa da Prática Docente (Investigação da Ação Docente)		0	3	3	0	60	54	45
14	O D	Projeto Integrador em Educação e Humanidades		4	0	4	60	0	72	60
TOTAL				23	3	26			468	390

3º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
15	O	Educação Infantil/Creche		4	0	4	60	0	72	60
16	O *	Didática na Ação Docente		4	0	4	60	0	72	60
17	O	Linguagem e Alfabetização		4	0	4	60	0	72	60
18	O	Ética		2	0	2	60	0	36	30
19	O	Metodologia do ensino da Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais		3	0	3	60	0	54	45
20	O	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I		4	0	4	0	0	72	72
21	O D	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais		4	0	4	60	0	72	60
22	O	Gestão da Educação Básica		4	0	4	60	0	72	60
TOTAL				29	0	29			522	447

4º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
23	O	Educação Infantil/Pré-escola		4	0	4	60	0	72	60
24	O *	Psicopedagogia		3	0	3	60	0	54	45
25	O	Cultura Religiosa		2	0	2	60	0	36	30
26	O	Metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais		5	0	5	60	0	90	75
27	O	Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)		0	4	4	0	15	72	72
28	O	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II		4	0	4	0	0	72	72
29	O D	Fundamentos da Educação à Distância		4	0	4	60	0	72	60
30	O	Educação de Jovens e Adultos		3	0	3	60	0	54	45
TOTAL				25	4	29			522	469

5º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
31	O	Educação Especial		4	0	4	60	0	72	60
32	O	Metodologia do ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais		5	0	5	60	0	90	75
33	O	Metodologia do ensino da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais		4	0	4	60	0	72	60
34	O	Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais – Ciclo I)		0	4	4	0	15	72	72
35	O	Projeto Comunitário		2	0	2	0	0	36	36
36	O D	Estudo Independente		4	0	4	0	0	72	60
		Atividades Acadêmico-								

37	O	Científico-Culturais III		4	0	4	0	0	72	72
38	E	Disciplina Eletiva		4	0	4	60	0	72	60
39	O	Currículo e Avaliação na Educação Básica		4	0	4	60	0	72	60
TOTAL				31	4	35			630	555

6º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
40	O	Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais		4	0	4	60	0	72	60
41	O	Metodologia do Ensino da História na Educação Infantil e Anos Iniciais		4	0	4	60	0	72	60
42	O	Metodologia do Ensino da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais		0	3	3	0	60	54	45
43	O	Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais - Ciclo I)		0	4	4	0	15	72	72
44	O D	Trabalho de Conclusão de Curso	Aprovação no Exame de Suficiência em Língua Portuguesa.	4	0	4	0	60	72	60
45	O	Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação Presencial		4	0	4	60	0	72	60
TOTAL				16	7	23			414	357

7º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
46	O *	Mediação pedagógica e Tutoria Online		0	4	4	60	0	72	60
47	O	Metodologias das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Modalidade Normal)		4	0	4	60	0	72	60
48	O	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso I		0	2	2	0	60	36	30
49	O D	Educação em Direitos Humanos e Meio Ambiente		4	0	4	60	0	72	60
50	O	Estágio Supervisionado IV (Gestão na Educação Básica)		0	4	4	0	15	72	72
51	O	Processos Pedagógicos em Contextos Educativos		4	0	4	60	0	72	60
TOTAL				15	10	25			396	342

8º Período

Ordem	Tipo	Disciplinas	Requisito	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
		Gestão dos Processos								

52	O *	Pedagógicos na Educação à Distância		0	3	3	0	60	54	45
53	O	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II		0	2	2	0	60	36	30
54	O	Estágio Supervisionado V (Outros Contextos)		0	4	4	0	15	72	72
55	O	Estágio Supervisionado VI (Ensino Médio – Modalidade Normal)		0	4	4	0	15	72	72
56	O D	Libras		2	0	2	60	0	36	30
57	E	Disciplina Eletiva		4	0	4	60	0	72	60
58	O	Seminário		3	0	2	0	0	54	45
TOTAL				9	13	21			396	354

Total Horas Atividades Complementares	216
Total Horas Projeto Comunitário	36
Total Horas Disciplinas a Distância	540
Total Carga Horária	3274
Total Horas/Aula	3780

4.4 Atividades Complementares

As Atividades Complementares são aquelas que têm por finalidade oportunizar ao aluno da graduação em Pedagogia um enriquecimento curricular possibilitando e promovendo o desenvolvimento da autonomia como profissional da educação. Tais atividades já no processo de formação inicial do aluno objetivam criar consciência e cultura quanto à necessidade de formação continuada. São consideradas atividades complementares aquelas relacionadas com o ensino, a pesquisa e a extensão, que possibilitem ao aluno adquirir conhecimentos de interesse para sua formação profissional e que sejam reconhecidas, por meio de avaliação específica como um meio de ampliação de seu currículo, com experiências e vivências internas ou externas ao curso.

Visando o cumprimento da Legislação Educacional (Resolução CNE/CP nº. 02/2002 e as DCNs Resolução CNE/CP nº. 01/2006), para integralização da matriz curricular os acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia deverão, obrigatoriamente, realizar as Atividades Complementares, que deverão totalizar o mínimo de duzentos e dezesseis (216) horas, seguindo o disposto na Resolução nº. 31/2012 do Consun (Anexo 4)

Conforme Legislação Educacional (Resolução CNE/CP nº. 02/2002 e os acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia deverão, obrigatoriamente, realizar as Atividades Complementares, que deverão totalizar o mínimo de 100 (cem) horas.

Para tanto, na Pedagogia da PUCPR, consideram-se Atividades Complementares aquelas relacionadas com o ensino, a pesquisa, a extensão nas seguintes modalidades:

- I. Ensino - relacionam-se ao ensino as atividades que consistem em:
 - a) atividades de monitoria desenvolvidas junto às disciplinas oferecidas pelo curso;
 - b) estágios não obrigatórios devidamente comprovados por documentação emitida pelo local de estágio;
 - c) disciplinas ofertadas por outros cursos de graduação, desde que o aluno comprove aprovação em termos de nota e frequência;
 - d) participação em Programa de Iniciação à Docência.
- II. Pesquisa - relaciona-se à pesquisa as atividades que consistem em :
 - a) projetos de iniciação científica voltados à investigação de temas relevantes à formação ou atuação do professor e/ou pedagogo;
 - b) participação em projetos de linha ou grupo de pesquisa como colaborador ou outro projeto na PUCPR;
 - c) apresentação de trabalho em evento científico;
 - d) premiação em trabalho acadêmico;
 - e) organização de evento relacionado à área de Educação;
 - f) publicações de livros, capítulos de livros, elaboração de material didático (métodos, apostilas) relacionados à educação.
 - g) participação em Programa de Iniciação Científica;
- III. Extensão - relaciona-se à extensão as atividades que consistem em
 - a) ações realizadas em eventos de extensão sob a forma de cursos, seminários, simpósios, palestras, oficinas, congressos, conferências, visitas técnicas ou outras atividades similares destinadas à atuação ou formação do professor e/ou pedagogo;
 - b) participação em eventos promovidos pelo Curso, ou por outras instâncias da Universidade, junto à comunidade;
 - c) participação na Feira de Cursos da PUCPR na qualidade de expositor;

- d) participação em curso de extensão, na PUCPR ou em outra instituição de ensino superior, voltado diretamente para a área da Educação;
- e) proferir palestras sobre temas referentes à Pedagogia, desde que não estejam previstas em projetos de estágios, sejam eles básicos ou profissionalizantes;
- f) organização de eventos acadêmicos, científicos e culturais na Universidade, como jornada acadêmica, exposições, seminários, cursos de extensão e outros semelhantes, desde que previamente seja apresentado projeto de trabalho à Coordenação do Curso, tendo sido aprovado para execução;
- g) atuação como monitor em evento científico;
- h) participação em Congressos de Educação e áreas afins na qualidade de ouvinte ou participante;
- i) participação como representante estudantil em conselhos universitários, líder de turma, ou como membro de diretoria de centro acadêmico ou outra entidade de representação estudantil;
- j) participação em intercâmbios internacionais vinculados à PUCPR;

A coordenação das Atividades Complementares compete:

- I. analisar a documentação apresentada;
- II. validar as Atividades Complementares desenvolvidas conforme os critérios estabelecidos, levando em consideração a documentação apresentada;
- III. fixar e divulgar datas e horários de atendimento para recebimento dos documentos comprobatórios;
- IV. controlar e registrar as Atividades Complementares desenvolvidas, bem como tomar os devidos procedimentos administrativos;
- V. Realizar o registro acadêmico das Atividades Complementares até o encerramento do semestre.

Ao aluno compete:

- I. informar-se sobre as Atividades Complementares oferecidas pela PUCPR ou por outras instituições;
- II. eleger, inscrever-se e realizar as Atividades Complementares de seu interesse compreendendo as modalidades: ensino, pesquisa e extensão;

III. apresentar à coordenação das Atividades Complementares a documentação comprobatória das atividades realizadas, até a data limite fixada.

Para reconhecimento ou validação das Atividades Complementares, o aluno deverá encaminhar a documentação comprobatória (cópia acompanhada de original) à Coordenação das Atividades Complementares.

Na avaliação das atividades complementares serão considerados:

I. a compatibilidade das atividades com os objetivos do curso;

II. a realização de atividades que compreendam as modalidades: ensino, pesquisa e extensão;

III. cumprir no mínimo 216 horas (duzentas e dezesseis horas).

Os critérios de pontuação, validação e reconhecimento das Atividades Complementares, serão estabelecidos conforme tabela anexada.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Categoria	Modalidade	Documentação Comprobatória	Carga horária equivalente
Atividades de Ensino	I. Monitoria (máximo 02 anos)	- Atestado do professor orientador. - Relatório de atividades, com visto do professor.	10 horas por ano
	II. Estágio Curricular não obrigatório, realizado ao longo do curso. · As horas serão creditadas apenas uma vez. · Não serão considerados períodos de estágio adicionais separadamente.	- Atestado emitido pela unidade concedente, indicando o período, horas trabalhadas e descrição sucinta das atividades realizadas.	20 horas por ano
	III. Disciplina cumprida em outro	- Documento fornecido pela IES onde conste	10 horas por disciplina

	<p>curso da PUCPR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duas disciplinas no máximo. - Para ingressantes a partir de 2011 não poderão ser convalidadas as disciplinas cursadas como optativas. 	aprovação.	
	<p>IV. Disciplina cursada em outra instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duas disciplinas no máximo. 	- Documento fornecido pela IES onde conste aprovação.	10 horas por disciplina
	<p>V. Participação no PIBID (mínimo 01 ano)</p>	- Documento fornecido pela IES onde conste comprovação.	60 horas
Atividades de Pesquisa	<p>I. Participação em projetos de linha ou grupo de pesquisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resumo da pesquisa com visto do professor orientador - - Atestado de conclusão do projeto emitido pelo professor e com visto do Líder do Grupo de Pesquisa. 	05 horas
	<p>II. Apresentação de trabalho em evento científico – Pôster (máximo 02 por ano)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do trabalho publicado nos ANAIS do evento, ou - Declaração da organização do evento. 	05 horas cada
	<p>III. Apresentação de trabalho em evento científico – Comunicação Oral (máximo 02 por ano)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cópia do trabalho publicado nos ANAIS do evento, ou - Declaração da organização do evento. 	08 horas cada
	<p>IV. Publicação de Artigo em Periódico (máximo 02 por ano)</p>	- Cópia do artigo com a indicação do Periódico ou carta de aceite.	20 horas cada
	<p>V. Publicação de</p>	- Cópia do resumo com	10 horas cada

	Resumo de trabalho em evento. (máximo 02 por ano)	identificação da Instituição de origem.	
	VI. Premiação em trabalho acadêmico	- Atestado ou certificado.	15 horas
	VII. Publicações como autoria e co-autoria de capítulo de livro.	- Ficha catalográfica, sumário e página inicial do capítulo.	20 horas
	VIII. Participação no PIBIC (mínimo 01 ano)	- Documento fornecido pela IES onde conste comprovação.	60 horas
Atividades de Extensão	I. ações realizadas em eventos de extensão (máximo 05 ações)	- Atestado ou certificado.	Até 20 horas
	II. Participação em Evento de Extensão. (máximo 02 por ano)	- Atestado ou certificado.	03 horas cada
	III. Participação em eventos promovidos pelo curso ou por outras instâncias da Universidade junto à comunidade. (máximo 04 eventos)	- Atestado ou certificado.	05 horas cada
	IV. Participação na Feira de Cursos da PUCPR.	- Atestado ou certificado.	Até 10 horas
	V. Participação em Cursos de Extensão.	- Atestado ou certificado	05 horas
	VI. Proferir palestras.	- Atestado ou certificado	05 horas
	VII. Organização de Eventos.	- Atestado ou certificado	08 horas
	VIII. Monitor em evento científico.	Atestado ou certificado	03 horas
	IX. Participação em Congressos como ouvinte ou participante. (máximo	- Atestado ou certificado	05 horas cada

	02 por ano)		
	XIII. Participação em Palestras (máximo 4 por ano)	- Atestado ou certificado	02 horas cada
	XIV. Participação como representação estudantil (mínimo 02 semestres)	- Atestado ou certificado	20 horas cada
	XVII. Participação em Intercâmbios Internacionais. (mínimo 01 semestre)	- Atestado ou certificado	30 horas

4.5 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

O trabalho de conclusão de curso de Pedagogia - TCC da PUCPR tem por objetivo o estudo individual de um tema relevante contemplando os diferentes níveis, âmbitos, linguagens, tecnologias e contextos da formação e atuação do profissional pedagogo. O planejamento e desenvolvimento da pesquisa no TCC possibilitam ao graduando em pedagogia aprofundamento da análise e síntese da história, políticas, teorias e práticas da docência e da gestão da educação básica no contexto escolar e em diferentes contextos.

As disciplinas e seminários vinculados ao Trabalho de Conclusão de Curso, tem especificidade própria, sendo desenvolvido do 5.º ao 8.º períodos. No 5.º período os temas de pesquisa são discutidos, selecionados na disciplina denominada Estudo Independente I. No 6º período, inicia-se a investigação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I. No 7.º período são elaborados e apresentados os projetos do TCC, que será desenvolvido no 7.º e 8.º períodos do Curso. O TCC consiste em pesquisa individual orientada e apresentada em seminários organizados especialmente para esta finalidade.

A definição dos temas dos TCCs se vincula às linhas, grupos e projetos de pesquisa do programa de Mestrado e o Doutorado em Educação PPGE que se organiza em uma Área de Concentração denominada **Pensamento Educacional**

Brasileiro e Formação de Professores, que compreende as teorias e as práticas na formação de professores como expressões de tendências historicamente construídas, presentes no pensamento educacional brasileiro e nas políticas educacionais. O Mestrado e o Doutorado em Educação têm por objetivo formar pesquisadores comprometidos com os problemas educacionais do país, contribuindo para a produção e socialização do conhecimento sobre a história, as políticas, a teoria e a prática na formação de professores. O PPGE integra duas linhas de pesquisa: 1. História e políticas da educação; 2. Teoria e prática pedagógica na formação de professores.

A linha de Pesquisa de HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO investiga o pensamento educacional brasileiro na sua relação com a história da educação e com as políticas educacionais. Compreende a formação de professores na perspectiva da história da educação e das políticas educacionais. Estuda o processo histórico dessas políticas e sua manifestação nas concepções, saberes e práticas educacionais. A essa linha se vinculam os seguintes grupos de pesquisa:

1. HISTÓRIA E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES - objetiva estudar e pesquisar o modo como se organizou historicamente a Educação no Paraná e no país, conformando as políticas do sistema educacional responsáveis pela institucionalização escolar em todos os níveis, particularmente a formação de professores. A história e a política educacional paranaenses são consideradas em suas relações com a educação brasileira e ainda com as políticas internacionais que, de algum modo, as influenciaram.

2. PENSAMENTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: HISTÓRIA E POLÍTICAS - investiga o pensamento educacional brasileiro na sua relação com a história da educação e com as políticas educacionais. Desta maneira, o grupo de pesquisa atua com projetos de investigação científica que contemplam os objetivos da linha de pesquisa e procura contribuir para o resgate das idéias e das ações políticas que marcaram a história da educação e da formação de professores no Brasil. Analisa ainda, criticamente, as epistemologias que fundamentaram práticas educativas e a formação de professores.

3. HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES – O grupo tem como objeto a história das disciplinas escolares. Investiga reformas e movimentos que marcaram o currículo escolar, os saberes docentes, a constituição e as finalidades das diferentes disciplinas escolares, ao longo do século XX, no Brasil. Privilegia análises dos

processos de recepção dos conteúdos escolares nas práticas escolares de diferentes níveis de ensino, enquanto produção de uma cultura escolar. Fundamenta-se em aportes teórico-metodológicos da história cultural (Certeau, Chartier, Julia) e da história das disciplinas escolares (Chervel). Localiza e inventaria suas fontes históricas em arquivos públicos, escolares e pessoais e em depoimentos orais de ex-professores e ex-alunos, constituindo e organizando uma base de dados a ser disponibilizada a demais pesquisadores.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - O grupo tem como objeto as políticas públicas, investiga os processos de formulação, implementação e avaliação das políticas de formação de professores, currículo, avaliação e suas implicações nas representações sociais sobre o campo da formação de professores, as estratégias de convivência nas escolas e apropriação do novo espaço público pelas comunidades em condições de extrema precariedade, vulnerabilidade e exclusão social.

A linha de Pesquisa TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES tem por finalidade problematizar, refletir e analisar a prática pedagógica, o ensino, a aprendizagem, as tecnologias educacionais e os saberes docentes na formação inicial e continuada dos professores. A essa linha se vinculam os seguintes grupos de pesquisa:

1. PRÁXIS EDUCATIVA - DIMENSÕES E PROCESSOS - tem por objeto o estudo da prática educativa realizada na escola. As investigações têm por finalidade compreender as relações da ação docente com as interferências socioculturais no cotidiano desta prática. O processo de análise toma a prática para, a partir dela, compreender as relações que a orientam. A teoria resultante é expressão dessa prática. Os temas focalizados nas pesquisas abordam a didática, a formação e profissionalização do professor e os saberes docentes.

2. PARADIGMAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES - tem por foco a investigação da prática pedagógica dos professores universitários. Pesquisa a preparação de professores para atuar na docência. Investiga a construção de referenciais que alicerçam a prática pedagógica na formação dos professores nos cursos de graduação e pós-graduação, focalizando os processos organizacionais, de aprendizagem e as metodologias de ensino que venham atender ao paradigma que

tem como pressupostos norteadores: a complexidade; a produção do conhecimento e a transformação da realidade.

3.PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM COM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS - tem seu foco central na relação entre a prática pedagógica e a utilização da tecnologia nos processos de ensino e de aprendizagem. Busca desenvolver a pesquisa envolvendo a formação inicial e continuada de professores para docência com auxílio das mídias. Enfoca as reflexões teórico-práticas sobre metodologias de aprendizagem que contemplam os recursos midiáticos em ambientes educacionais formais e não formais, inclusive na criação de procedimentos pedagógicos para educação inclusiva. Investiga os paradigmas pedagógicos que embasam as propostas metodológicas que envolvem as mídias educacionais. Busca analisar os impactos dos conteúdos disponíveis na rede de informação para a aprendizagem, a criação e avaliação de metodologias docentes com uso das mídias, o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem e a utilização de softwares educacionais.

4. APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO NA PRÁTICA DOCENTE - Acredita-se que, quanto maior o número de professores conscientes de seu papel de educador e pesquisador, maior será a possibilidade de uma prática transformadora em sala de aula que, certamente, refletirá na qualidade do ensino e da aprendizagem. Com este grupo espera-se uma produção acadêmica relevante, no que concerne as dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos, livros e participações em eventos da área.

O Trabalho de Conclusão de Curso é normatizado pela Resolução nº. 32/2012 do Conselho Universitário – CONSUN (conforme Anexo 5)

4.6 Estágio Curricular

O estágio curricular é um procedimento didático, que estabelece a integração entre as diversas disciplinas do curso ao mesmo tempo que permite ao aluno vivenciar experiências próprias do mundo do trabalho. Como atividade educativa, o estágio reúne vivências nos espaços escolares e não escolares, em diferentes níveis e contextos de ensino.

Segundo a resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, o estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.
- g) atendimentos pedagógico junto à escolares em tratamento de saúde, hospitalares, domiciliares;
- h) desenvolvimento de projetos junto à empresas, ong's, robótica educativa, tecnologias educacionais, entre outros.

Para tanto, o Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia, é compreendido como um espaço de investigação da prática pedagógica e de intervenção que se desenvolve ao longo do processo de integralização curricular. Inicia-se com atividades de investigação da prática pedagógica do 1º ao 3º período, ocorrendo nas disciplinas de Pesquisa Educacional I e II, no 1º e 2º período. No 3º período amplia-se com a disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica.

Em seguida subdivide-se em seis etapas, do 4º ao 8º período, sendo Estágio Supervisionado I (4º período), destinado à docência na Educação Infantil, Estágio Supervisionado II (5º período), destinado à docência no 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado III (6º período), destinado à docência no 2º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado IV (7º período), destinado à ação do pedagogo na Gestão Educacional, Estágio Supervisionado V (8º período), destinado à ação do pedagogo na Gestão em Diferentes Contextos e Estágio Supervisionado VI (7º período), destinado à docência

no Ensino Médio – modalidade Normal, totalizando 360 horas ao longo dos quatro semestres.

O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, na PUCPR, é regulamentado pela CANGRAD por resolução específica. Suas atividades possuem regulamento específico expresso no Regulamento de Estágios do Curso de Pedagogia. (Anexo 3)

4.7 Estágio Curricular não Obrigatório

O aluno interessado em aprofundar sua prática pedagógica poderá, segundo legislação em vigor, realizar estágio curricular não obrigatório em espaços escolares e não-escolares, a partir do segundo (2º) período do curso.

4.8 Disciplinas Especiais

O curso não oferece disciplinas especiais.

4.9 Projetos interdisciplinares

As disciplinas Pesquisa Educacional, Projeto integrador I e II, Estágio Supervisionado I, II, III, IV, V, VI, Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I, II, III, bem como o Projeto Comunitário proporcionam a vivência e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nos diversos períodos do curso.

4.10 Educação a Distância

A oferta de disciplinas na modalidade a distância no âmbito dos cursos presenciais de graduação da PUCPR está amparada no artigo 81 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB de 1996) assim como nas disposições da Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 que regulamenta a utilização, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial, desde que sejam cumpridas as exigências do artigo 47 da LDB: informação da proposta de trabalho aos alunos; avaliação; controle de frequência (participação nas atividades no caso de atividades a distância) e garantia da qualidade.

Obrigatório comunicar à Secretaria de Educação Superior, além de inserir na respectiva Pasta Eletrônica do eMEC o programa de cada disciplina que utilize modalidade semipresencial.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação e Cultura “não há um modelo único de educação a distância, a natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada”, no entanto, o aspecto central nessa configuração reside em compreender a EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de pensar no modo de organizá-la: A DISTÂNCIA. Isso implica entender que as características da modalidade a distância, tais como linguagem e formato próprios, estrutura de acompanhamento do discente, processos de avaliação ou recursos técnicos e tecnológicos de infraestrutura e pedagógicos condizentes, não devem sobrepor a discussão política e pedagógica da ação educativa assim como as macro-orientações que caracterizam o curso em questão.

Pautada nos aspectos legais vigentes e nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação e Cultura a PUCPR define como prioritárias quatro dimensões fundamentais para a oferta, com qualidade, de disciplinas a distância no âmbito da graduação presencial:

Dimensão pedagógica

As disciplinas ministradas a distância não estão dissociadas do projeto de curso e estão alinhadas com o Projeto Pedagógico, apresentando sua opção epistemológica de educação, de ensino/aprendizagem e reforçando aspectos fundamentais do currículo, como o perfil do estudante que deseja formar e as competências a serem desenvolvidas pelo aluno.

A opção adotada pela PUCPR concentra-se na utilização do formato *e-learning* com a oferta integralmente a distância do conjunto de disciplinas descritas na matriz curricular.

A indicação desse formato se justifica pela possibilidade de trabalhar, com qualidade, as particularidades da EaD sem a necessidade de adaptação do conteúdo das disciplinas para um formato híbrido entre presencial e a distância.

Outro fator que justifica essa escolha reside na possibilidade de formação de um grupo de docentes para a atuação específica na modalidade EaD, contribuindo para ampliação da qualidade de oferta das disciplinas.

Em uma Universidade multicâmpus, como se caracteriza a PUCPR, a implantação de disciplinas semipresenciais se justifica também por oportunizar aos alunos o acesso, por meio de *web* conferências, às aulas e palestras oferecidas por professores que não teriam disponibilidade para se deslocarem aos Câmpus fora da sede; além da participação em discussões com alunos oriundos de contextos e realidades diferentes, ampliando olhares e aprendizagens.

Todas as disciplinas semipresenciais devem apresentar uma estrutura que constitua um roteiro de aprendizagem para melhor desenvolvimento dos alunos:

- Programa da Disciplina – documento de apresentação da ementa, competências e habilidades, carga horária, descrição das unidades de ensino, temas de estudo, leituras, atividades individuais, atividades colaborativas e material de apoio;
- Plano do Professor – documento de apresentação das datas e prazos para desenvolvimento das leituras, trabalhos, atividades, encontros presenciais, encontros virtuais para tutoria e avaliações da disciplina;
- Material Didático – disponibilizado de forma cronológica e distribuído por unidades de ensino: livro eletrônico, videoaulas, objetos educacionais, atividades individuais, atividades complementares e fórum de dúvidas;

Distribuição da carga horária das disciplinas

A carga horária das disciplinas semipresenciais será distribuída em leituras, videoaulas, *web* conferências, atividades individuais, atividades colaborativas, de docência, de tutoria e avaliação presencial.

Videoaula	Leituras	Atividades individuais	Atividades colaborativas	Atividades de docência / <i>web</i> conferência	Atividades de Tutoria	Avaliação presencial
5%	20%	15%	15%	5%	35%	5%

- Videoaulas – material audiovisual contendo explicação sobre os conceitos de maior complexidade dentro da disciplina;

- Leituras – leitura e estudo do material didático desenvolvido para a disciplina e das leituras complementares recomendadas pelo professor;
- Atividades individuais – desenvolvimento de exercícios, resenhas, pesquisas, visitas técnicas etc;
- Atividades colaborativas – discussão sobre temas relacionados à disciplina, essas atividades são mediadas pelo tutor e devem ser elaboradas previamente pelo professor. A interação dos alunos pode ser realizada por meio de fóruns, *chats* e *web* conferências;
- Atividades de docência – encontros entre professor e alunos, esses momentos podem ser realizados presencialmente ou por meio de fóruns, *chats* e *web* conferências. Seu objetivo é proporcionar espaço para aprofundar o entendimento dos alunos sobre os conceitos relacionados à disciplina;
- Atividades de tutoria - esclarecer dúvidas dos alunos, motivar, incentivar e promover atividades de convivência e construção coletiva dos conhecimentos, além de acompanhar a evolução das atividades da(s) disciplina(s);
- Avaliação presencial – momento destinado à avaliação presencial da disciplina.

Dimensão do Material didático

Consonante com os Referenciais de Qualidade do MEC, o Material Didático, tanto do ponto de vista da abordagem do conteúdo quanto da forma, deve estar concebido de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor.

O material didático adotado para atender as disciplinas semipresenciais do curso observa os seguintes requisitos:

- utilizar de linguagem dialógica;
- promover autonomia do aluno;
- estimular a capacidade do aluno de aprender;
- proporcionar a construção das habilidades e competências específicas de cada disciplina;

- utilizar um conjunto de mídias compatível com o nível de qualidade acadêmica da universidade.

Contudo, por se tratar de formação em nível superior, a consulta às fontes bibliográficas de obras clássicas e de obras que apontem resultados de pesquisas, além de periódicos científicos, será incentivada. Estimulando dessa forma o interesse dos alunos de Graduação pelo desenvolvimento científico. Como estrutura mínima as disciplinas utilizarão os seguintes materiais didáticos:

- *e-book*;
- videoaulas;
- vídeos ilustrativos;
- *web* conferências;
- *podcasts*;
- objetos de aprendizagem;
- atividades individuais;
- atividades colaborativas;
- atividades complementares;
- artigos disponíveis em periódicos eletrônicos;
- bibliografia básica;
- bibliografia complementar.

Dimensão da Avaliação

O processo de avaliação das disciplinas ministradas a distância será composto por quatro etapas. A primeira consiste na aplicação de uma avaliação diagnóstica cuja finalidade é levar o aluno a tomar ciência das suas necessidades de aprendizagem para conseguir acompanhar a disciplina. Essa etapa permitirá ao docente realizar as adaptações necessárias na disciplina para atender aos alunos.

A segunda etapa consiste na utilização de atividades colaborativas cujo foco está na interação dos alunos frente à resolução de situações problema. Essas atividades podem ser organizadas no formato de *cases*, pequenos projetos, atividades de pesquisa, resenhas, produção de *position paper* etc. Essas atividades podem ser desenvolvidas em grupo ou individualmente com o auxílio de espaços colaborativos como fórum e *chats* possibilitando ao aluno desenvolver pesquisa, refletir e utilizar o material didático como referência a situações cotidianas.

A terceira etapa concentra-se no desenvolvimento de atividades de autoavaliação que permitam ao aluno acompanhar seu próprio desenvolvimento. Esse perfil de avaliação prevê a utilização de atividades objetivas com gabarito e respostas comentadas. Seu objetivo é mensurar o aproveitamento do discente em relação aos estudos.

A quarta etapa faz uso de momentos presenciais para avaliar individualmente o desempenho do aluno. Esse formato visa atender o disposto no Decreto 5.622, de 19/12/2005, que estabelece a obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação. O planejamento dos momentos presenciais obrigatórios deve estar claramente definido pelo professor.

Dimensão dos Docentes

É fato que a modalidade de ensino não presencial tem se ocupado em trazer o aluno para o centro do processo ensino/aprendizagem uma vez que dele se espera um papel mais ativo na construção de seu próprio conhecimento. No entanto, programas de ensino a distância não diminuem a importância do professor nesse processo, pois proporcionam outros contornos à atividade pedagógica do docente tal como o papel de mediador entre o aluno, o conteúdo e os recursos instrucionais disponíveis. Nesse contexto destacam-se duas atividades docentes distintas:

Professor titular da disciplina

O professor titular é responsável pela execução da disciplina e gravação das aulas em estúdio, assim como orientação aos tutores. São atribuições desse docente:

- elaborar o plano e guia didático da disciplina;
- elaborar o material impresso e *on-line*;
- gravar as videoaulas nos estúdios;
- planejar as atividades para os fóruns e *chats*;
- ministrar aulas por meio de *web* conferência;
- participar de todas as atividades de sua disciplina;
- planejar as atividades de avaliação a distância e presencial;
- propor leituras e atividades auxiliares de estudo para alunos e tutores;
- acompanhar a evolução do aprendizado do aluno;
- avaliar o processo de aprendizagem;

- orientar os tutores no desenvolvimento da disciplina;
- participar das reuniões da coordenação do curso e das avaliações coletivas.

Professor auxiliar – tutor

O acompanhamento tutorial é um elemento fundamental para assegurar o desenvolvimento e o aproveitamento das disciplinas semipresenciais. O professor-tutor tem, entre outras, a função de orientar e motivar os estudantes durante o curso. Deverá ser um mediador entre estudantes, instituição, professor titular da disciplina e equipe pedagógica, visando facilitar a resolução de problemas de aprendizagem ou de ordem pedagógico/administrativa.

Os professores tutores são responsáveis juntamente com o professor titular da disciplina pela manutenção e atendimento do aluno junto à disciplina em seus momentos a distância utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem. São atribuições do professor tutor:

- participar da capacitação específica para o desempenho de sua função;
- participar de reuniões de estudo com o professor da disciplina;
- esclarecer dúvidas dos alunos;
- motivar o aluno no desenvolvimento das atividades propostas;
- incentivar a participação ativa do aluno;
- promover atividades de convivência;
- auxiliar o professor na execução de suas tarefas;
- elaborar documentos de apoio instrucional;
- incentivar o aluno na construção coletiva dos conhecimentos, a registrar suas reflexões e impressões e a cumprir as etapas e metas propostas;
- elaborar relatórios de entrega das atividades, da utilização dos recursos, de acesso às ferramentas e de frequência dos alunos no ambiente de aprendizagem;
- acompanhar a evolução das atividades da(s) disciplina(s).

O sistema de tutoria, muito mais que um aspecto estrutural e de apoio ao estudante, deve ser visto como uma ação de atendimento individualizado e cooperativo entre professor e aluno. Isto é, como uma estratégia de abordagem pedagógica centrada na aprendizagem e que disponibiliza ao estudante recursos facilitadores para

o alcance dos objetivos propostos no curso, desenvolvendo nos discentes maior autonomia em seu percurso de aprendizagem.

Supervisão de tutoria

Além da atividade de acompanhamento do trabalho de tutoria realizado pelo professor o curso disporá de uma estrutura de supervisão de tutoria. Essa atividade tem como finalidade acompanhar e orientar os tutores no desenvolvimento das atividades de interação com alunos garantindo um nível de excelência no acompanhamento do processo de aprendizagem do discente.

4.11 Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem

A avaliação acadêmica implementada na PUCPR, desde 1996, inseriu-se no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB-MEC, para proporcionar visibilidade na relação pedagógica entre professores e alunos, verificar a eficácia de programas de disciplinas e currículos e descrever a dinâmica dos diversos cursos, segundo os parâmetros de eficiência do MEC, para, então, implementar um trabalho conjunto da comunidade acadêmica naqueles aspectos detectados como comprometidos.

Sua principal finalidade foi verificar a eficácia das relações educativas entre professores e alunos, dos programas e disciplinas, bem como sua dinâmica nos diferentes cursos de graduação. Desta forma, possibilitou tomar decisões em relação a mudanças e aperfeiçoamentos nas práticas internas e à definição de novas propostas para o ensino na PUCPR.

A partir do ano de 2000, com a implantação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação a PUCPR redesenhou seu programa de avaliação acadêmica tendo em vista o estabelecido nas Diretrizes Curriculares Institucionais e nas Diretrizes Nacionais relativas às condições de ensino.

Ao inserir novos procedimentos para cada curso de graduação, a instituição vem desenvolvendo uma avaliação dos programas de aprendizagem e dos docentes buscando a superação dos problemas diagnosticados.

Com essa estratégia a PUCPR busca construir uma prática permanente de avaliação, bem como, garantir autonomia no gerenciamento e intervenção no que diz

respeito à prática de ensino dos docentes e a aprendizagem dos alunos dos cursos de graduação.

Com relação à melhoria contínua, os gestores dos cursos de graduação estarão desenvolvendo análise diagnóstica dos dados coletados com vistas à superação dos problemas detectados, assim como a proposição de ações para a manutenção e o aperfeiçoamento de novos procedimentos já consolidados.

Com base na avaliação desenvolvida no período de 1996 à 2002, e considerando as demandas relativas à criação e implantação de um programa de avaliação institucional, foi ampliada a concepção de avaliação acadêmica para outras dimensões básicas da instituição, configurando uma ampla autoanálise institucional.

A avaliação institucional tem como objetivos gerais: Aperfeiçoar continuamente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação da PUCPR; Aperfeiçoar a gestão administrativa dos processos de aprendizagem, de ensino e de apoio para a qualidade dos cursos de graduação.

E como **objetivos específicos:** Capacitar cada agente – aluno, professor, administrador ou funcionário de apoio a realizar um processo contínuo de auto-avaliação em relação ao seu papel no aperfeiçoamento constante da qualidade dos processos de aprendizagem e de ensino nos cursos de Graduação da PUCPR; Envolver progressivamente todos os agentes relacionados com o ensino de Graduação no processo de auto-avaliação de seu papel no aperfeiçoamento da qualidade da aprendizagem e do ensino nos cursos de graduação da PUCPR; Subsidiar a Pró-Reitoria Acadêmica com dados que orientem continuamente as decisões gerenciais de aperfeiçoamento constante de qualidade de ensino da PUCPR; Instrumentalizar os gestores dos cursos de graduação para manter, corrigir e aperfeiçoar os diversos processos inerentes às práticas educativas de tais cursos. A avaliação institucional compreende diversas dimensões a serem avaliadas, conforme explicitado a seguir.

Os cursos de graduação desenvolverão sua autoavaliação a partir das informações sobre:

- Organização e processos de ensino e aprendizagem.
- Características do corpo docente.
- Infraestrutura: instalações, laboratórios e recursos necessários à qualidade da aprendizagem.
- Corpo discente e processos de ensino e de aprendizagem

Essas dimensões abrangem aspectos fundamentais que, sendo monitorados, podem indicar procedimentos para aperfeiçoamento dos trabalhos de gestão acadêmica e administrativa dos cursos orientando o desenvolvimento da qualidade dos processos de aprendizagem e de ensino.

Organização relativa aos processos de ensino e aprendizagem (organização didático- pedagógica)

Nesta dimensão a autoavaliação examinará o mérito e a eficiência e eficácia dos cursos, das pesquisas implementadas nos cursos e das atividades de extensão em relação aos seguintes aspectos:

Gestão do Curso

- Atuação do coordenador do curso
- Participação efetiva da coordenação do curso em órgãos colegiados acadêmicos da IES
- Participação do coordenador e dos docentes em colegiado de curso ou equivalente
- Existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes
- Titulação do coordenador do curso
- Regime de trabalho do coordenador do curso
- Experiência profissional acadêmica do coordenador do curso
- Experiência profissional não acadêmica e administrativa do coordenador do curso
- Efetiva dedicação do coordenador à administração e à condução do curso

Organização acadêmico – administrativa

- Organização do controle acadêmico
- Pessoal técnico e administrativo
- Atendimento aos alunos
- Apoio à participação em eventos
- Apoio pedagógico ao discente
- Acompanhamento de egressos
- Existência de meios de divulgação de trabalhos e produções dos alunos
- Bolsas de estudo
- Bolsas de trabalho ou de administração

Projeto Pedagógico do Curso

- Coerência com os objetivos do curso
- Coerência com o perfil desejado do egresso
- Coerência com as diretrizes curriculares nacionais e institucionais
- Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso
- Inter-relação dos programas de aprendizagem na concepção e execução do currículo
- Dimensionamento da carga horária dos programas de aprendizagem
- Adequação e atualização das ementas e temas dos programas de aprendizagem
- Adequação, atualização e relevância da bibliografia

Sistema de Avaliação

- Coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso
- Procedimentos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem
- Existência de um sistema de autoavaliação do curso

Articulação entre as diferentes atividades relativas ao ensino, a pesquisa e a extensão

- Participação dos alunos em programas / projetos / atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação
- Participação dos alunos em atividades de extensão
- Participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo ou de serviços ou em atividades fora da IES
- Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado
- Relação professor/aluno na orientação de estágio
- Relação professor/aluno na orientação de trabalho de conclusão de curso

Corpo Docente

Nesta dimensão a autoavaliação examinará as características da composição do corpo docente, considerando os seguintes aspectos:

Formação acadêmica e profissional

- Docentes com especialização na área
- Docentes com especialização em outras áreas
- Docentes com mestrado na área

- Docentes com mestrado em outras áreas
- Docentes com doutorado na área
- Docentes com doutorado em outras áreas
- Tempo de magistério superior
- Tempo de magistério no ensino fundamental e médio
- Tempo de exercício profissional, fora do magistério
- Docentes com formação adequada aos programas de aprendizagem que ministram

- Docentes com formação / capacitação / experiência pedagógica

Condições de trabalho

- Docentes em tempo integral
- Docentes em tempo parcial
- Docentes horistas
- Ações de capacitação
- Critérios de admissão e de progressão na carreira
- Apoio à produção científica, técnica, pedagógica e cultural
- Apoio à participação em eventos
- Carga horária semanal do professor no ensino e em atividades complementares ao ensino

- Tempo de exercício de docência no curso
- Número médio de alunos por docente em programas de aprendizagem do curso
- Número médio de alunos por turma nos programas de aprendizagem (ou atividades práticas)

- Número médio de programa de aprendizagem por docente
- Proximidade temática dos programas de aprendizagem lecionadas pelo docente

Desempenho Acadêmico

- Artigos publicados em periódicos científicos
- Livros ou capítulos de livros publicados
- Trabalhos publicados em anais (completos ou resumos)
- Traduções de livros, capítulos de livros ou artigos publicados
- Propriedade intelectual depositada ou registrada
- Projetos e/ou produções técnicas, artísticas e culturais

- Produção didático-pedagógica relevante, publicada ou não
- Docentes com orientação didática de alunos
- Docentes com orientação de estágio supervisionado, de trabalho de conclusão de curso ou de atividades de prática profissional
- Docentes com orientação a bolsistas
- Atuação dos docentes em sala de aula
- Atuação dos docentes na pós-graduação
- Atuação dos docentes na pesquisa ou em outras atividades de produção do conhecimento
- Atuação dos docentes nas atividades de extensão

Infraestrutura

Nesta dimensão a autoavaliação examinará as instalações gerais, os laboratórios, clínicas e a biblioteca, considerando os seguintes aspectos:

Espaço Físico

- Salas de aula
- Instalações administrativas
- Instalações para docentes – salas de professores, salas de reuniões e gabinetes de trabalho
- Instalações para coordenação do curso
- Auditório / sala de conferência
- Instalações sanitárias – adequação e limpeza
- Condições de acesso para portadores de necessidades especiais
- Infraestrutura de segurança

Equipamentos

- Acesso a equipamentos de informática pelos docentes
- Acesso a equipamentos de informática pelos alunos
- Recursos audiovisuais e multimídia
- Existência de rede de comunicação científica

Serviços

- Manutenção e conservação das instalações físicas
- Manutenção e conservação dos equipamentos

Biblioteca

- Instalações para o acervo

- Instalações para estudos individuais
- Instalações para estudos em grupos
- Livros
- Periódicos
- Informatização
- Base de dados
- Multimídia
- Jornais e revistas
- Política de aquisição, expansão e atualização
- Horário de funcionamento
- Serviço de acesso ao acervo
- Pessoal técnico-administrativo
- Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos

Laboratórios, clínicas e instalações específicas

- Espaço físico
- Equipamentos
- Serviços

Outras formas de avaliação do Projeto Pedagógico de Curso são o Exame Multidisciplinar, realizado anualmente por todos os alunos do curso sob orientação do Núcleo Docente Estruturante e apoio logístico da Diretoria de Graduação e Avaliação Institucional da PUCPR, e a autoavaliação do curso, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação.

R E S O L U Ç Ã O N.º 09/2008 - CONSUN

APROVA A INCLUSÃO DE NOVOS PARÁGRAFOS NO ARTIGO 14 DA RESOLUÇÃO N.º 06/2006 – CONSUN, QUE TRATA DOS CRITÉRIOS PARA O AVANÇO DE ALUNOS EM PERÍODO OU SÉRIE SUBSEQÜENTES.

O Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições estatutárias e, tendo em vista o Parecer n.º 12/2008 – CAMGRAD, relatado na sessão do dia 13 de fevereiro de 2008,

R E S O L V E:

ARTIGO 1.º - Aprovar a inclusão dos parágrafos 3.º e 4.º no artigo 14 da Resolução n.º 06/2006 – CONSUN, que passa a vigorar como segue:

Artigo 14.º ...

§ 3.º - Os alunos que não tenham obtido aprovação em no máximo 4 (quatro) programas de aprendizagem e sejam esses de mais de 2 (dois) períodos ou mais de 1 (uma) série anteriores, poderão matricular-se no período ou série subsequente, desde que prévia e expressamente autorizados pela Direção do Curso e respectivo Decano, os quais ficarão responsáveis pela análise das condições acadêmicas de cada aluno em relação ao curso, e desde que a reprovação nesses programas de aprendizagem não caracterize 100% (cem por cento) de reprovação do período ou série.

§ 4.º - Das decisões da Direção do Curso e respectivo Decano, cabe recurso às Pró-Reitorias competentes em casos de contrariar a legislação e as normas da Universidade para a uniformização das decisões.

ARTIGO 2.º - Fixar a vigência desta Resolução a partir da presente data, revogadas as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos treze dias do mês de fevereiro de dois mil e oito.

Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE

Resolução n.º 06/2006– CONSUN
(com as alterações introduzidas pela Resolução n.º 09/2008 – CONSUN)

R E S O L U Ç Ã O N.º 06/2006 - CONSUN

APROVA A PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DOS ARTIGOS 14, 15, 18 E 19 DA RESOLUÇÃO N.º 156/2003 – CONSUN QUE “APROVA O SISTEMA DE AVALIAÇÃO E PROMOÇÃO PARA OS ALUNOS DE GRADUAÇÃO E CURSOS SEQUENCIAIS DA PUCPR”, QUE PASSA A TER A SEGUINTE REDAÇÃO,

O Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições estatutárias, e tendo em vista o Parecer n.º 02/2006 – CONSUN, aprovado na sessão do dia 20 de fevereiro de 2006,

R E S O L V E:

Artigo 1.º - A avaliação da aprendizagem, de caráter formativo, é conceituada como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento de aptidões/competências que expressam a aprendizagem do aluno.

Artigo 2.º - Os procedimentos de avaliação devem ser coerentes com as aptidões/competências a serem desenvolvidas, a metodologia adotada e os temas de estudo, devendo estar indicados nos programas de aprendizagem.

§ 1.º - As formas e os critérios de avaliação descritos nos programas de aprendizagem devem ser dados a conhecer aos alunos no início do período letivo, juntamente com as aptidões/competências e temas a serem desenvolvidos.

§ 2.º - Quaisquer alterações dos procedimentos e critérios de avaliação devem ser dadas a conhecer aos alunos, por escrito, pelo professor, com comunicação à Direção do Curso.

Artigo 3.º - Os procedimentos de avaliação adotados devem atender a natureza do trabalho pedagógico, compreendendo diferentes atividades: pesquisas, relatórios, seminários, trabalhos teóricos e práticos, produção de textos, provas em suas diferentes modalidades, autoavaliação, visitas técnicas, projetos, monografias, entre outros.

Artigo 4.º - A divulgação dos resultados da avaliação tem como objetivo informar a situação do aluno no programa de aprendizagem e ao seu final.

Artigo 5.º - Devem ser divulgados aos alunos todos os resultados referentes às diversas atividades de avaliação, ressalvados os critérios específicos para o Estágio Supervisionado, a Prática de Ensino, o Internato Hospitalar e os Trabalhos de Conclusão de Curso.

§ 1.º - A divulgação dos resultados, em sala de aula, diretamente aos alunos, é atribuição e responsabilidade do professor ou dos professores do programa de aprendizagem, no máximo até trinta dias após a realização da atividade de avaliação, observado o calendário acadêmico referente ao encerramento dos períodos letivos.

§ 2.º - Os resultados da frequência devem ser divulgados, no mínimo, bimestralmente aos alunos.

Artigo 6.º - É assegurado aos alunos o direito de vistas aos instrumentos de avaliação, bem como à explicação do professor sobre o grau atribuído quando da divulgação das notas parciais.

Artigo 7.º - Os resultados da avaliação da aprendizagem são registrados no diário de classe ao final do período, da seguinte forma:

- I. registro de 1 (uma) nota que corresponda ao período, ou
- II. registro de 2 (duas) notas parciais que correspondam ao período e, neste caso, o resultado será a média aritmética calculada automaticamente pelo sistema acadêmico da Instituição.

§ 1.º - Os registros dos resultados da avaliação são graduados em notas de 0 (zero) a 10 (dez), permitida, apenas, a fração de décimos.

§ 2.º - Para os programas de aprendizagem com sistema de avaliação anual, a média final será calculada pela média aritmética dos resultados finais dos dois períodos.

Artigo 8.º - É promovido no programa de aprendizagem o aluno que obtiver nota igual ou superior a 7 (sete) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas aulas e demais atividades acadêmicas previstas, ressalvados os Estágios Supervisionados, a Prática de Ensino, o Internato Hospitalar e os Trabalhos de Conclusão de Curso, que obedecerão regulamentação própria.

§ 1.º - Salvo nos casos expressamente previstos em lei, não há abono de faltas.

§ 2.º - O Tratamento Especial é concedido conforme a legislação vigente.

Artigo 9.º - Haverá um exame final para o aluno que obtiver no programa de aprendizagem média igual ou superior a 4 (quatro) e inferior a 7 (sete) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) nas aulas e demais atividades acadêmicas, previstas para a integralização da carga horária fixada, exceto o ressalvado no artigo 8.º desta Resolução.

Parágrafo único - A média mínima de aprovação com exame final é 5 (cinco) e resulta da média aritmética entre a nota desse exame e a nota final do programa de aprendizagem.

Artigo 10 - O cronograma do exame final deve ser aprovado pelo Diretor de Curso com antecedência mínima de 7 (sete) dias da sua realização, de acordo com o Calendário Acadêmico, devendo ser afixado em Edital.

Artigo 11 - Os documentos oficiais contendo os registros de avaliação e de frequência são encaminhados pelos professores à Direção do Curso nos prazos fixados no Calendário Acadêmico.

§ 1.º - À Direção do Curso cabe a publicação dos resultados em Edital.

§ 2.º - Alteração de nota ou frequência já lançadas nos diários de classe, divulgadas em Edital e enviadas à DACA, deve ser justificada, por escrito, em documento próprio para este fim, pelo professor (ou professores) do programa de aprendizagem, à Direção do Curso.

§ 3.º - A Direção do Curso, após aprovar a alteração, deve encaminhá-la à DACA.

Artigo 12 - É assegurado ao aluno, desde que devidamente justificado, o direito de requerer a revisão do exame final, escrito ou gráfico.

§ 1.º - O requerimento para a revisão que o aluno pleiteia, contendo a devida justificativa, deve ser dirigido ao Diretor do Curso, via protocolo, no prazo de 3 (três) dias, a contar da data da divulgação da nota em Edital.

§ 2.º - O Diretor do Curso, deve encaminhar o requerimento do aluno ao professor do programa de aprendizagem no prazo máximo de 3 (três) dias, para dar vistas ao instrumento de avaliação e justificar o grau atribuído.

§ 3.º - O professor tem o prazo máximo de 3 (três) dias para proceder à revisão.

§ 4.º - Permanecendo a discordância, no ato de revisão o aluno e o professor devem especificar por escrito seus argumentos, que o Diretor encaminhará para a Comissão de Revisão.

§ 5.º - O Diretor do Curso deve designar, no prazo de 3 (três) dias, uma Comissão de Revisão composta por 3 (três) docentes, dos quais 2 (dois) devem ser da área específica e o terceiro, indicado pelo Diretor dos Cursos da Área de Educação.

§ 6.º - A Comissão tem o prazo máximo de 3 (três) dias para encaminhar ao Diretor do Curso as conclusões sobre o pedido de revisão.

§ 7.º - Da decisão da Comissão não cabe recurso.

§ 8.º - Os prazos previstos neste Artigo são contados de acordo com o fixado no Artigo 144 do Regimento Geral da PUCPR.

Artigo 13 - O aluno que não tenha realizado exame final tem direito à 2.ª chamada, desde que por impedimento legal, motivo de doença ou força maior, devidamente comprovados, e venha a requerê-la ao Diretor de Curso, via protocolo, no prazo de 8 (oito) dias a contar da data de sua realização.

§ 1.º - Uma vez deferida a 2.ª chamada do exame final, deve a mesma ser realizada no prazo máximo de 3 (três) dias.

§ 2.º - Após a realização da avaliação em 2.ª chamada, o professor tem até 3 (três) dias para entregar a nota ao Diretor do Curso, mediante formulário próprio para o devido encaminhamento.

Artigo 14 - Podem matricular-se no período ou série subsequentes os alunos que tenham obtido a aprovação em todos os programas de aprendizagem do período ou série anteriores, bem como os que não tenham obtido aprovação em, no máximo, 4 (quatro) programas de aprendizagem, de até 2 (dois) períodos ou 1 (uma) série imediatamente anteriores, desde que a reprovação nesses programas de aprendizagem não caracterize 100% (cem por cento) de reprovação do período ou série.

§ 1.º - Para efeito de contagem dos 4 (quatro) programas de aprendizagem mencionados no caput deste artigo, não serão considerados os programas de aprendizagem institucionais: Filosofia, Ética, Projeto Comunitário e Cultura Religiosa.

§ 2.º - Os alunos que não tenham obtido aprovação em, no máximo, 4 (quatro) programas de aprendizagem de até 2 (dois) períodos ou 1 (uma) série imediatamente anteriores, conforme o caput deste artigo, devem cursá-los em regime de dependência, conforme oferta regular de programas, desde que não seja no mesmo horário do seu curso, ou em período especial quando ofertado, ou outra forma disponibilizada pela Universidade, e têm o prazo de até 2 (dois) períodos ou (1) série para a recuperação das dependências.

§ 3.º - Os alunos que não tenham obtido aprovação em no máximo 4 (quatro) programas de aprendizagem e sejam esses de mais de 2 (dois) períodos ou mais de 1 (uma) série anteriores, poderão matricular-se no período ou série subsequente, desde que prévia e expressamente autorizados pela Direção do Curso e respectivo Decano, os quais ficarão responsáveis pela análise das condições acadêmicas de cada aluno em relação ao curso, e desde que a reprovação nesses programas de aprendizagem não caracterize 100% (cem por cento) de reprovação do período ou série.

§ 4.º - Das decisões da Direção do Curso e respectivo Decano, cabe recurso às Pró-Reitorias competentes em casos de contrariar a legislação e as normas da Universidade para a uniformização das decisões.

Artigo 15 - Passa à condição de reprovado o aluno que não atender ao disposto no artigo 14 desta Resolução.

§ 1.º - Em caso de reprovação, o aluno deve fazer, obrigatoriamente, matrícula nos programas de aprendizagem em que ficou retido.

§ 2.º - A situação dos alunos reprovados em períodos de cursos de apenas uma oferta anual é definida pela Pró-Reitoria de Graduação.

§ 3.º - Os alunos reprovados podem matricular-se, também, nos programas de aprendizagem institucionais Filosofia, Ética, Projeto Comunitário e Cultura Religiosa, no seu próprio curso ou em cursos afins, desde que haja compatibilidade de horário e oferta de vagas.

Artigo 16 - As disposições contidas nesta Resolução aplicam-se, no que couber, aos alunos transferidos de outras Instituições de Ensino Superior.

Artigo 17 - O Estágio Supervisionado, a Prática de Ensino, o Internato Hospitalar e os Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como os seus requisitos, tem regulamentação própria, proposta pela Direção do Curso, apreciada pelo Colegiado do Curso e aprovada pela Câmara de Graduação e Cursos Sequenciais.

Artigo 18 - Os casos omissos e situações especiais são resolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação.

Artigo 19 - A presente Resolução também contempla a todos os alunos que efetivaram suas matrículas no corrente ano letivo.

Artigo 20 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação para os alunos de Graduação e de Cursos Sequenciais da PUCPR ingressantes a partir de 2000, revogada a Resolução n.º 156/2003 – CONSUN e demais disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos vinte dias do mês de fevereiro de dois mil e seis.

4.12 Sistema de Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

A busca pela qualidade institucional pressupõe um compromisso de autorenovação permanente, o que por sua vez, exige a incorporação pelas instituições de uma prática avaliativa como atividade constante e integradora dos processos administrativos e pedagógicos das IES. Para tanto, um exame explícito, sistemático e participativo dos resultados obtidos passa a apoiar um programa de avaliação institucional tendo com pressuposto a melhoria contínua.

Assim, um programa de avaliação de IES deve contemplar dimensões básicas, tais como: missão, objetivos e vocação da instituição, ensino, pesquisa, relações externas, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, administração acadêmica dos cursos, controle de produto, organização e governo, planejamento e avaliação, recursos de informação, recursos de infraestrutura e recursos financeiros.

Com essas dimensões torna-se possível desenhar um programa de avaliação institucional que utilize um método interativo para análise da IES como um todo, orientado pela qualidade acadêmica, eficácia e eficiência administrativa e relevância pública e social.

Orientada por tais dimensões, a PUCPR vem promovendo um programa de avaliação institucional que busca a contextualização, o autoconhecimento e a objetividade necessária para compreender melhor sua realidade e seus potenciais de melhoria, posicionando-se como instituição de vanguarda em âmbito nacional.

4.13 Programas das Disciplinas

Segue em ANEXO

4.14 Atendimento aos discentes

Os alunos do curso de Pedagogia são atendidos pela coordenação de curso que conta com o apoio de professores tutores.

Os professores tutores são indicados pela coordenação de curso e assumem a responsabilidade de uma turma, com a finalidade de promover uma convivência acadêmica mais humana e personalizada.

O professor tutor ouve as dificuldades apresentadas pelos alunos e procura apresentar os encaminhamentos para as possíveis soluções proporcionando segurança e tranquilidade no cotidiano acadêmico.

Para desenvolver um bom atendimento, o professor tutor busca conhecer os alunos, sua vida acadêmica, profissional, familiar; informá-los e conscientizá-los acerca dos seus direitos e deveres; acompanhar o desempenho acadêmico individual e coletivo indicando medidas preventivas para evitar a reprovação e dependência.

Quando o professor tutor identifica dificuldades de aprendizagem pode encaminhar os alunos ao Serviço de Apoio Psicopedagógico (SEAP).

A PUCPR visando atender a legislação e a missão de Universidade Católica implantou o SEAP – Serviço de Apoio Psicopedagógico, em dezembro de 2007 objetivando garantir educação de qualidade ao corpo discente.

O SEAP teve a sua origem no GT - AUNE (Grupo de Trabalho, Apoio ao Universitário com Necessidades Especiais) e está diretamente vinculado à Pró-Reitoria Acadêmica.

É um serviço que envolve toda a comunidade da PUCPR e recebe, acolhe, identifica, medeia, encaminha e acompanha os alunos no seu ingresso, convivência e integração no ambiente universitário. É composto por uma equipe multidisciplinar: pedagogos, psicólogos, intérpretes de libras, professores tutores e conta com a parceria dos serviços existentes da PUCPR visando otimizar suas ações.

O professor indicado pela coordenação de curso participa de formação continuada semestralmente.

5. Estrutura do Curso

5.1 Atribuições do Colegiado do Curso

As atribuições do colegiado do curso de Pedagogia são descritas na Resolução 158 aprovada em 2000 que reformulou o Regimento Geral da PUCPR em seu art.34 da seção III:

I- aprovar e integrar os programas de aprendizagem e respectivas ementas, tornando-as compatíveis com o Projeto Pedagógico;

II- propor ações pedagógicas à luz da Avaliação Institucional;

III- apreciar as propostas de projetos de Cursos Sequenciais, de Pós Graduação, Pesquisa, Extensão e Prestação de Serviços, em consonância com as Diretrizes Institucionais;

IV- apreciar e encaminhar ao Decano do Centro o Plano de Atividades do Curso;

V- propor medidas para o aperfeiçoamento das atividades dos Cursos;

VI- apreciar as propostas de admissão de professores.

5.2 Composição do Núcleo Docente Estruturante – NDE

O Núcleo Docente Estruturante está normatizado pela Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (MEC/CONAES, 2010), que trata de sua constituição, atribuições e critérios mínimos a serem observados.

Segundo o parágrafo único do art. 1º:

O NDE deve ser constituído por membros do corpo docente do curso, que exerçam liderança acadêmica no âmbito do mesmo, percebida na produção de conhecimentos na área, no desenvolvimento do ensino, e em outras dimensões entendidas como importantes pela instituição, e que atuem sobre o desenvolvimento do curso.

As atribuições do Núcleo Docente Estruturante estão definidas, genericamente, no art. 2º:

I - contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;

II - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo;

III - indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;

IV - zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCNs).

Quanto aos critérios mínimos a serem atendidos na constituição do NDE, deverão ser observados, conforme estabelece o art. 3º, no mínimo, os seguintes:

I - ser constituído por um mínimo de 5 professores pertencentes ao corpo docente do curso; considerando que este deve ser composto por um professor de cada área do curso.

II - ter pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de pós-graduação stricto sensu;

III - ter todos os membros em regime de trabalho de tempo parcial ou integral, sendo pelo menos 20% em tempo integral;

IV - assegurar estratégia de renovação parcial dos integrantes do NDE de modo a assegurar continuidade no processo de acompanhamento do curso (MEC/CONAES, 2010).

V- assegurar que a participação efetiva dos professores pertencentes ao NDE em apenas um curso, não será permitido a participação do professor em mais de um NDE.

No Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da PUCPR atuam nove professores, dos quais oito doutores e um mestre, que se reúnem semanalmente para cumprir as atribuições definidas pela Instituição no manual de orientação aos NDEs conforme segue:

a) definir e atualizar o perfil profissional do egresso do curso - para tanto, o NDE deverá alinhar o contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas ao curso ao qual pertence com o estabelecido no Projeto Pedagógico Institucional da PUCPR,

as exigências da sociedade e a proposta de perfil do egresso constante do Projeto Pedagógico do Curso.

b) definir as concepções e os fundamentos que dão suporte ao Projeto Pedagógico do Curso - conceitos claros e assumidos pelo corpo docente do curso, coerência e consistência teórico-prática são requisitos indispensáveis nesse aspecto;

c) acompanhar os resultados do processo de ensino e de aprendizagem, observando se a proposta pedagógica do curso está sendo adequadamente desenvolvida;

d) atualizar o Projeto Pedagógico do Curso, quando se entender necessário, em face da alteração das condições que o motivaram;

e) conduzir os trabalhos de reestruturação curricular até sua aprovação pelo Colegiado do Curso, para posterior encaminhamento à Câmara de Graduação e Cursos Sequenciais da PUCPR;

f) rever as ementas e os temas de estudos das disciplinas do curso, bem como a bibliografia básica e complementar indicada;

g) promover a integração horizontal e vertical das disciplinas do curso, observando os eixos previstos pelo Projeto Pedagógico do Curso;

h) analisar e avaliar os Programas da Disciplina;

i) promover a interdisciplinaridade no curso, orientando a programação e a execução dos Projetos Integradores;

j) propor a alteração fundamentada da carga horária da matriz curricular, ou de seus componentes, isoladamente;

l) recomendar a aquisição de obras para a composição da bibliografia básica e complementar do curso, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso;

m) supervisionar as formas de avaliação e acompanhamento do curso;

n) propor ações em busca de melhores resultados nos indicadores oficiais da educação superior (ENADE, CPC);

o) acompanhar as atividades do corpo docente;

p) indicar cursos a serem ofertados para reforçar a aprendizagem do aluno ingressante;

q) emitir parecer a respeito das propostas de ensino, pesquisa e extensão no âmbito do curso;

r) indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão no curso;

s) realizar o processo de autoavaliação do curso, consoante orientação da Comissão Própria de Avaliação;

t) zelar pela observância dos princípios e orientações contidos no Projeto Pedagógico Institucional;

u) zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso ao qual pertence.

v) O NDE de cada curso deve estar alinhado com as Diretrizes da Escola a qual pertence.

x) O NDE de cada curso tem como atribuição zelar pelo alinhamento dos próprios NDEs dos cursos nos diferentes Câmpus.

5.3 Estrutura de Apoio

5.3.1 NEO - Núcleo de Empregabilidade e Oportunidades – Escola de Educação e Humanidades

Tendo em vista a formação profissional dos alunos da PUCPR e sua colocação no mundo do trabalho, os alunos desta universidade e em específico do Curso de Pedagogia contam com os serviços do PUC TALENTOS, os quais são promovidos e divulgados pelo Núcleo de Empregabilidade e Oportunidades em cada Escola. Os serviços oferecidos aos alunos são os seguintes:

a) Portal de Empregabilidade, no qual os alunos cadastram seus currículos a fim de disponibilizá-lo a vagas disponíveis;

b) Centro de Informações de Carreiras que promove divulgações de Programas Trainee e Programas Estágio; palestras de divulgação de oportunidades profissionais; procura dirimir dúvidas de alunos e ex-alunos sobre processos

seletivos em geral; divulgação de materiais para leitura e autoaprendizagem sobre os diversos temas do mundo do trabalho.

- c) Observatório de empregabilidade que objetiva monitorar e divulgar o nível de atividade dos diversos setores da economia brasileira em relação às oportunidades profissionais de nível técnico e superior; acompanhar a trajetória profissional de nossos alunos e ex-alunos dos diferentes cursos da PUCPR, com o intuito de identificar os perfis de empregabilidade atuais; prover cenários de futuro que propiciem um adequado planejamento de carreira para os profissionais alunos e ex-alunos da PUCPR.
- d) Bate papo das seis: consiste em um programa semanal que ocorre nas terças feiras, às 18 horas, transmitido pela Radio Web da Escola de Negócios. A cada programa são convidados empresários, executivos, profissionais especializados que falam sobre as organizações em que atuam, as oportunidades profissionais e temas relacionados à empregabilidade.
- e) Ciclo de Palestras Conexão PUC TALENTOS que visa promover o acesso a informações interessantes e exclusivas no cenário do mundo do trabalho, possibilitando um pensar e refletir crítico diante da diversidade das demandas externas de cada contexto organizacional.
- f) Cursos de Extensão e Palestras: oferece a capacitação dos alunos e ex-alunos PUCPR através de cursos de extensão, palestras e eventos que propiciam uma compreensão efetiva da realidade e demanda do mercado de trabalho para as diferentes áreas de atuação.
- g) Fórum de carreiras: consiste em um grande evento na universidade, no qual empresas convidadas realizam palestras sobre sua atuação no mercado, conversam com os alunos, cadastram seus currículos, articulando o universo da graduação com a realidade do trabalho.
- h) Serviços de Estágio extracurriculares: O PUC TALENTOS - Serviços de Estágio tem como objetivo garantir que os alunos da PUCPR estejam em sintonia com legislação atual que exige o estágio como aprendizagem e complementação pedagógica. O aluno deve efetivamente ter uma prática profissional alinhada aos

conhecimentos do seu curso de graduação. Neste sentido, o Núcleo de Estágio é bem criterioso na análise da documentação, nos prazos de assinatura de contrato, na escolha de empresas conveniadas e nas parcerias com os agentes de integração.

5.3.2 PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Uma das iniciativas do governo brasileiro para dirimir as questões com o desempenho do estudante brasileiro na seara da alfabetização e do letramento e em contrapartida na implementação da formação de professores foi a implantação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciaturas de cursos presenciais e que realizem seus estágios em escolas municipais ou estaduais. Tem como primazia aproximar o ensino superior dos sistemas estaduais e municipais, antecipando o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública por meio de projetos específicos em cada licenciatura. No curso de Pedagogia, a prioridade está na formação do alfabetizador e no formador desse professor.

Outra preferência do programa é realizar estágios em escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, que gira em torno de 4,4. Esse programa vem ao encontro do compromisso da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo valorizar o magistério e investir na melhoria da educação básica brasileira. Regulamenta, orienta e avalia os projetos desenvolvidos em cada instituição de ensino superior do país.

É na busca da consolidação de uma prática pedagógica que se sustente na alfabetização pautada nas ações do ler, interpretar, escrever e criar significados, tendo como premissa o texto como unidade e o compromisso político como finalidade, que se delineia o objetivo principal do PIBID de Pedagogia desta instituição de ensino superior.

6. Instalações físicas

6.1 Instalações Gerais

Em relação aos teatros, anfiteatros e auditórios, a PUCPR possui vinte espaços que são disponibilizados para os eventos acadêmicos, culturais, artísticos, formaturas, seminários, congressos nacionais e internacionais, 438 salas de aula e 331 laboratórios.

Na Escola de Educação e Humanidades, o curso de Pedagogia utiliza quatro auditórios com capacidade total para 790 alunos, uma sala de projeção e cinco laboratórios de informática. A Biblioteca Central conta com um acervo de aproximadamente um milhão e meio de livros, inclusive on-line.

A Escola de Educação e Humanidades conta com uma infraestrutura avançada que permite o desenvolvimento das práticas pedagógicas num nível em concordância com as exigências atuais do ensino e aprendizagem. A área de construção é de 12.074.75m² onde são distribuídos:

Instalações acadêmicas

- 04 auditórios
- 01 sala de projeção
- 66 salas de aulas com equipamentos de áudio visual (data show) sendo: 19 salas de aula com 30 lugares; 04 salas de aula com 40 lugares; 06 salas de aula com 50 lugares; 37 salas de aula com 65 lugares
- 01 Laboratório de mídias integradas (Mestrado)
- 01 laboratório de Línguas (Letras)
- 01 Laboratório de aprendizagem (Pedagogia)
- 01 Brinquedoteca (Pedagogia)
- 02 Laboratórios do curso de História
- 01 Laboratório do curso de Ciências Sociais
- 01 Estúdio laboratório de Teatro
- 01 Núcleo de educação e Humanidades
- 04 laboratórios de Informática
- 01 sala de Defesa dos Mestrados e doutorados
- 01 Núcleo de estudos de Letras

- 01 Sala para atendimento do estágio supervisionado do curso de Serviço Social
- 01 Núcleo de Línguas
- 01 Sala do supervisor dos cursos de especialização
- 01 fotocopidora que atende os professores e os alunos

Todos os laboratórios são equipados com softwares atualizados que permite ao aluno praticar as questões teóricas com recursos atuais e presentes no mercado de trabalho. Ainda oferece para a prática da tradução, modernas cabines de tradução e interpretação instalada na sala de projeção I.

Para todas essas atividades, a Universidade disponibiliza ao usuário espaço, tanto específicos quanto compartilhados, em que se favorece a interatividade e a integração na execução das variadas tarefas.

Instalações Administrativas

- 01 Cantina
- 01 Secretaria de atendimentos a alunos
- 01 Secretaria de atendimento a Coordenadores de curso
- 01 sala de Professores equipada com 4 computadores, uma impressora e armários para os Professores.
- 10 salas de Coordenação de cursos
- 03 Secretarias de Pós Graduação (Mestrados e Doutorado) com cabines para os professores
- 01 sala de material áudio visual
- 01 sala da secretária da Decana
- 01 sala da Decana
- 01 sala de professores
- 01 secretaria do NAPI
- 09 salas de Centros acadêmicos dos alunos
- 01 Livraria

Auditório/ Sala de Conferência

–Térreo

– Auditório Alceu Amoroso Lima, com 264 poltronas, cabine de som, microfones, tela para projeção, canhão de multimídia, instalação para vídeo conferência, mesa e cadeiras para conferências.

– 1º Andar

– Auditório Maria Montessori, com 244 poltronas, cabine de som, microfones, tela para projeção, canhão de multimídia, mesa e cadeiras para conferências.

– Sala de Projeção I , com 68 poltronas, quadro branco, quadro de giz, tela para projeção, canhão de multimídia, TV e vídeo, retroprojektor, mesa e cadeira para professor.

– 2º Andar

– Auditório Thomas Morus, com 165 poltronas, cabine de som, microfones, tela para projeção, canhão de multimídia, mesa e cadeiras para conferências. - Auditório Sobral Pinto, com 117 poltronas, cabine de som, microfones, tela para projeção, canhão de multimídia, TV, vídeo, DVD, retroprojektor, mesa e cadeira para professor.

– Sala de Defesa do Mestrado, com 60 poltronas, quadro de giz, quadro branco, tela para projeção, canhão de multimídia, TV, vídeo, DVD, retroprojektor, banca para Professores e aluno.

Instalações Sanitárias

– Térreo

01 Sanitário masculino e 01 feminino para uso dos professores,

04 Sanitários masculinos e 04 Sanitários feminino para uso de alunos, sendo um masculino e uma feminino com cabine para portador de necessidades especiais

01 sanitário para portadores de necessidades especiais

– 1º Andar

04 Sanitários masculinos e 04 sanitários femininos para uso de alunos

– 2º andar

04 Sanitários masculinos e 04 sanitários femininos para uso de alunos

Acesso a equipamentos de informática pelos alunos

Laboratório I*

31 Computadores HP Core 2, com Monitor CRT, 1GB de memória, leitor de CD e DVD.

Laboratório II*

31 Computadores HP Core 2, com Monitor CRT, 1GB de memória, leitor de CD e DVD.

Laboratório III

31 Computadores DELL Core 2, com Monitor LCD, 4GB de memória, leitor de CD e DVD.

Laboratório IV*

16 Computadores DELL Core 2, com Monitor LCD, 2GB de memória, leitor de CD e DVD.

Laboratório V

31 Computadores DELL Core 2, com Monitor LCD, 4GB de memória, leitor de CD e DVD.

Obs: Temos duas impressoras Laser Lexmark disponíveis para a Escola, as quais remanejamos para laboratórios livres.

A PUCPR Campus Curitiba oferece para os alunos mais 28 laboratórios de Informática em outros blocos e um na Biblioteca

Recursos Audiovisuais e Multimídia

-01 laboratório de Línguas do curso de Letras: Contendo 20 cabines com gravadoras, fones de ouvidos, computadores, TV, DVD, data show

- 01 laboratório de mídias integradas do Mestrado em Educação

- 01 sala de projeção equipadas com kit multimídia, telão, retroprojeto, cabine de tradução

- 04 auditórios equipados com kit multimídia, telão, retroprojeto e som com microfone. Computadores todos equipados com leitor de CD e DVD.

-01 laboratório de acessibilidade na Biblioteca que possuem programas e equipamentos para alunos especiais como software Jaws 4.5 e impressoras em braile,

- equipamentos de áudio visual a disposição dos professores:

- 16 Retroprojetores

- 05 Datashow (carrinho multimídia)

- 01 Episcópio

- 02 TVs dueto

- 02 Vídeos cassete

- 08 Rádios com toca fitas

- 20 Radios com CD
- 01 Câmera de filmagens
- 03 Tripés
- 02 Flip shart
- 02 DVD

SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS/PUCPR

BIBLIOTECA CENTRAL

Espaço Físico

- Área total 10.545,47m²
- Área para leitura 3.511,11m²
- Capacidade para 1.500 usuários sentados

Espaços para estudo

- 18 cabines de estudo individuais (com 2 lugares)
- 10 cabines de grupo (com 8 lugares)
- 02 cabines c/ TV e DVD
- 1 laboratório de informática com 140 máquinas e impressora
- Laboratório de Acessibilidade (para pessoas com Necessidades Especiais)
- 1 auditório - Blaise Pascal (com 116 lugares)
- 1 auditório - John Henry Newman (com 276 lugares)

Informatização

Biblioteca totalmente informatizada, utilizando-se Banco SKL Server 2008, arquitetura cliente/servidor com uma interface gráfica Windows. Este sistema de informatização denomina-se PERGAMUM e está conectado à Rede Corporativa da Instituição, abrangendo os principais procedimentos da Biblioteca, que são:

- catalogação de livros, periódicos e multimeios;
- reserva, empréstimo, devolução e solicitação de malote;
- pesquisa e recuperação do acervo;
- emissão de relatórios de apoio;
- controle de acesso aos ambientes internos;
- controle de cabines de estudo;

Principais componentes do Software Pergamum:

- Parâmetros - possibilita que cada biblioteca utilize o sistema de forma personalizada.

- Aquisição - processo de aquisição de qualquer tipo de material, inclusive controle de assinaturas e renovação de periódicos via Kardex e Pré-catalogação.
- Catalogação - cadastramento de autoridades em módulo próprio e integrado ao cadastro bibliográfico. Importação e exportação de dados de redes como PERGAMUM, OCLC, etc. Emissão de etiquetas (lombadas e códigos de barras)
- Consulta ao Catálogo - pesquisa por autor, título, assunto e termo livre através da utilização de operadores booleanos.
- Circulação - cadastro de usuários, controle de visitantes, empréstimos, reservas, renovação, consulta ao histórico de empréstimo ou de multas, emissão de recibos de empréstimos, multas e devolução.
- Relatórios - inventários do acervo. Levantamento do acervo por área de conhecimento, por bibliotecas e por disciplina. Relatório por atividade, por grupo de atividade e por executante, estatísticas gerais.
- Internet - acervo digital, com acesso a livros e periódicos com texto na íntegra. Acompanhamento do processo de aquisição pelo usuário solicitante, envio automático de mensagens para lembrar a data de devolução do material emprestado, informar liberação de reserva e novas aquisições na área de interesse pré-selecionada e sumário on-line.

Atualização do Acervo

De acordo com o Regulamento do Sistema Integrado de Bibliotecas, para desenvolvimento de suas coleções, o SIBI/PUCPR toma como base as necessidades dos diversos cursos ofertados pela Universidade, levando em consideração as disponibilidades orçamentárias e de mercado. São objetivos da Política de Desenvolvimento de Acervos:

- incrementar o crescimento equilibrado do acervo em todos os campos do saber;
- estabelecer prioridades de aquisição;
- traçar diretrizes para a distribuição de verbas;
- determinar critérios para a duplicação de títulos;
- traçar diretrizes quanto à utilização de material doado;
- traçar diretrizes para avaliação da coleção;
- traçar diretrizes para o descarte e reposição de material;
- supervisionar o processo de permuta;

- incrementar programas cooperativos.

As indicações de aquisição podem ser feitas através:

Dos Diretores de Cursos da Universidade

Dos professores e alunos com sugestões via página da biblioteca

Forma de Acesso e Utilização

Os usuários têm acesso livre às estantes de livros e periódicos. Os Multimeios devem ser solicitados aos colaboradores do setor.

Localização do acervo: a informação é obtida junto aos terminais de computadores distribuídos em todos os andares da Biblioteca

Rede Wireless em todos os espaços da Biblioteca Central

Horário de funcionamento.

De 2.^a a 6.^a - das 7h30min às 23h

Aos sábados - das 8h às 18h

Domingos – das 14h às 18h

Serviços oferecidos

- Empréstimo domiciliar
- Empréstimo inter-bibliotecário
- Consulta local
- Orientação aos usuários
- Capacitação para uso do Portal de Periódicos CAPES
- Capacitação para uso dos serviços
- Capacitação em grupo para a Normalização de trabalhos acadêmicos
- Comutação bibliográfica nacional e internacional
- Exposição de novas aquisições
- Serviço de malote entre as bibliotecas setoriais
- Serviço de reprografia
- Levantamentos bibliográficos
- Acesso às bases de dados
- Acesso ao Portal da CAPES
- Encontro Musical na Biblioteca (toda última quinta-feira do mês)

Serviços disponíveis na Internet

Disponíveis pelo site: <http://www.biblioteca.pucpr.br>

- Consulta ao catálogo on-line simultâneo de todas as setoriais
- DSI – Disseminação Seletiva da Informação – Possibilidade de cadastrar áreas de interesse e receber periodicamente, por e-mail, informações das últimas aquisições do SIBI/PUCPR em sua área de interesse.
- Reserva de material - notificação enviada por e-mail da disponibilidade do material
- Renovação de empréstimo de material – confirmação enviada por e-mail

Solicitação de malote

- Consulta histórico da situação do usuário na Biblioteca
- Normas para elaboração de trabalhos científicos
- Regulamento do SIBI/PUCPR
- Agendamento para capacitação nas Bases de Dados
- Solicitação de levantamento bibliográfico personalizado
- Acesso a artigos de periódicos indexados (com texto completo ou resumo)

Portal Biblioteca Virtual

Setor onde os usuários podem acessar bibliotecas ou bases de dados remotas de referência eletrônica ou texto completo, usando um catálogo on-line local ou uma rede de computadores como meio de ligação (Internet/Intranet), em qualquer lugar do mundo, a qualquer hora do dia ou da noite, proporcionando ao corpo docente, discente e funcional as tecnologias de informação necessárias à pesquisa, através das Bases de Dados e Portal da Capes, com acesso **local ou remoto** para a comunidade Acadêmica.

Portal da Biblioteca Digital de Trabalhos Científicos

Disponibiliza eletronicamente toda a produção científica da PUCPR (Dissertações e Teses), facilitando ao usuário o acesso remoto e permitindo a obtenção de textos na íntegra.

Laboratório de Acessibilidade

Tem como objetivo promover a inclusão de todos os alunos da PUCPR na Biblioteca Central.

Atende aos alunos portadores de necessidades educativas especiais. Para tal estão sendo desenvolvido um acervo especializado para o aluno deficiente visual, composto por materiais em Braille, áudio-livro, livros digitais e outros.

Conta com computadores kit multimídia, sintetizador de voz, gravador de CD, aparelho de som com CD e fone de ouvido e impressora Braille. A biblioteca também está capacitando seus funcionários com cursos de LIBRAS e utilização de softwares direcionados aos deficientes.

Parcerias/Convênios

ReBAP - Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Psicologia

<http://www.bvs-psi.org.br/rebap>

Rede Compartilhada Pergamum

<http://www.pergamum.pucpr.br>

RICESU - Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior

<http://www.ricesu.com.br>

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT

http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/index.php

REBAE – Rede de Bibliotecas da Área de Engenharia

<http://www.rebae.cnptia.embrapa.br/>

ReBAV – Rede Brasileira de Bibliotecas da Área de Medicina Veterinária e Zootecnia

<http://veterinaria.bvs.br/php/index.php?lang=pt>

Catálogo Coletivo Nacional de Periódicos – CCN/IBICT

Biblioteca Base de Comutação Bibliográfica – COMUT/IBICT

Biblioteca Cooperante do Serviço Cooperativo de Acesso a Documentos –

SCAD/BIREME.

6.2 Instalações Específicas

Brinquedoteca e Laboratório de Aprendizagem

A ênfase dada à prática pedagógica se evidencia por meio das atividades realizadas nas diferentes disciplinas do curso. Para cumprir a proposta curricular, os professores devem construir, ao longo do curso, projetos coletivos de trabalho, junto

com seus alunos. Tais projetos devem considerar as especificidades do magistério na Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para a realização desses projetos é de fundamental importância a Brinquedoteca, que no caso da PUCPR está instalada em espaço específico, com equipamentos, jogos educativos, brinquedos, cenários, materiais diversos lúdicos e recreativos, livros e material de papelaria.

São desenvolvidos neste espaço:

- Atividades de organização do conhecimento por meio de jogos;
- Atividades de Contação de história;
- Atividades psicomotoras;
- Produção de materiais didáticos;
- Atividades de alfabetização e letramento;
- Atividades de raciocínio lógico-matemático;
- Atividades de percepção;
- Atividades de orientação espaço-temporal;
- Atividades artísticas, entre outras.

O curso também possui um laboratório de aprendizagem utilizado nas disciplinas de Metodologia de modo a permitir a articulação entre a teoria e a prática.

7. Aspectos Legais

7.1. Diretrizes Curriculares do Curso.

O Curso de Pedagogia da PUCPR atende plenamente as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 2006 (Resolução n. 1 do CNE/CP). Conforme explicitado no art. 4.º da Resolução,

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006)

7.2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE-CP n.º 01 de 17 de junho de 2004).

O Curso de Pedagogia da PUCPR incluiu em sua matriz curricular no 3º. período, a disciplina de História e Cultura Afro Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais por meio de educação a distância com 4 horas semanais perfazendo 72 horas no semestre.

7.3. Titulação do corpo docente.

O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Todos os professores que atuam no Curso de Pedagogia possuem títulos de mestres ou doutores. Atualmente são 19 doutores e 11 mestres.

7.4. Núcleo Docente Estruturante – NDE. Resolução CONAES n.º. 1 de 17/06/2010.

No Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia da PUCPR atuam nove professores doutores que se reúnem semanalmente para discutir a reformulação do projeto pedagógico, sua implementação, desenvolvimento e consolidação.

7.5. Carga horária mínima em horas para Bacharelados e Licenciaturas e tempo de integralização.

O curso de Pedagogia da PUCPR está organizado em 4 anos letivos, divididos em 8 períodos, com um total de 3274 horas e 212 créditos.

Prepara para três âmbitos de atuação/formação desenvolvidos no curso: Docência, Gestão e Tecnologias Educacionais. Esses âmbitos são perpassados por um quarto âmbito de formação que engloba estudos e disciplinas básicas e articuladoras.

7.6. Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Decreto n.º 5.296/2004, com prazo de implementação das condições até dezembro de 2008).

Em atendimento ao Decreto nº 5.296/2004 foi constituído na PUCPR em 2004 um grupo de apoio ao universitário com necessidades especiais (GT-AUNE), composto por professores de diferentes áreas, como, Educação, Matemática, Fisioterapia, Psicologia, e Engenharia Civil, além de eventuais colaboradores.

O grupo procura viabilizar e operacionalizar ações, fornecendo suporte ao universitário com necessidades especiais, para que ele tenha a possibilidade de acesso pleno e continuado à educação superior em condições de igualdade com os demais alunos da comunidade acadêmica.

Objetivos específicos

- ♦ Oferecer condições de acesso ao aluno com NEE na vida universitária da PUCPR.
- ♦ Aperfeiçoar procedimentos metodológicos para ação, em sala de aula que tenha universitários com NEE.
- ♦ Incentivar a capacitação continuada do corpo docente.

- ♦ Aprimorar a qualidade da resposta educativa do corpo docente, subsidiando com referencial teórico prático.
- ♦ Investigar procedimentos de avaliação que auxiliem no processo ensino aprendizagem dos universitários com NEE.
- ♦ Estimular o comprometimento de toda a comunidade acadêmica que convive com o universitário com necessidades educativas especiais.
- ♦ Analisar e acompanhar, na prática pedagógica, o processo de atendimento aos universitários com NEE.

Além do cumprimento dos objetivos acima elencados, o GT-AUNE tem uma abrangência social, pois está representado por meio de um dos seus membros no Comitê Permanente de Acessibilidade no CREA Paraná desde 2006.

A PUCPR fez as adequações necessárias no espaço físico para melhor atender aos alunos com limitações:

- ⇒ portões de acesso a PUCPR,
- ⇒ vagas nos estacionamento, guias rebaixadas,
- ⇒ telefones em altura adequada,
- ⇒ adaptações nos banheiros,

7.7. Disciplina de LIBRAS (Decreto nº 5.622/2005).

O Curso de Pedagogia atende ao Decreto nº 5.622/2005, pois incluiu na matriz curricular do curso a disciplina de LIBRAS, com 36 horas, no 8º período do curso, na modalidade a distância.

A PUCPR incluiu a disciplina de LIBRAS em todos os cursos de Licenciaturas e oferta como disciplina opcional aos alunos dos cursos de bacharelado.

Aos alunos surdos é disponibilizado o intérprete de LIBRAS e a biblioteca conta com um acervo e laboratório de equipamentos especiais para deficientes visuais.

7.8. Prevalência de avaliação presencial para EAD (Decreto n.º 5.622/2005 art.4.º inciso II, parágrafo 2.º).

O Curso prevê a oferta de disciplinas com 72 horas na modalidade à distância nos seguintes períodos:

- 1.º período – História da Educação;
- 2.º período – Projeto Integrador;
- 3.º período – História e Cultura Afro-Brasileira e Relações Étnico-Raciais;
- 4.º período – Fundamentos da Educação a Distância;
- 5.º período - Estudo Independente;
- 6.º período – Trabalho de Conclusão de Curso;
- 7.º período – Educação em Direitos Humanos e Ambientais;
- 8.º período – LIBRAS (36 horas).

Na programação das disciplinas estão previstos encontros presenciais para realização e devolutiva das avaliações.

7.9. Informações Acadêmicas.

Em atendimento a Portaria nº 40 de 12/12/2007, alterada pela Portaria Normativa MEC nº 23 de 01/12/2010, publicada em 29/13/2010, a PUCPR disponibiliza aos alunos informações acadêmicas impressas, por meio do guia acadêmico entregue no início do curso e periodicamente por meio virtual no site da instituição.

7.10. Políticas de educação ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, Decreto nº 4.281 de 25 de junho de 2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – Resolução CNE/CP nº 2 de 15/06/2012) e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1 de 30/05/2012).

A Escola de Educação e Humanidades incluiu em todos os currículos dos cursos a disciplina de Educação em Direitos Humanos e Ambientais.

No Curso de Pedagogia a disciplina está no 7.º período, com 72 horas, ministrada na modalidade à distância.

8. Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.1 de 15 de maio de 2006. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Resolve que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial**. In. Diário Oficial da União, de 13/12/2004, Seção 1, p. 34.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.1 de 17 de junho de 2010. **Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências**. In. Conselho Nacional do Ensino Superior, de dezessete de junho de dois mil e dez.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.1 de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Decreto N.5626 de 22 de dezembro de 2005. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Decreto N.5296 de 2 de dezembro de 2004. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de dezembro de 2004.

BRASIL. Decreto N.5622 de 19 de dezembro de 2005. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei 9795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental**. In. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de abril de 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.12 de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, nº 116, seção 1 p. 70-1.

BRASIL. Resolução CNE/CP N.01 de 30 de maio de 2012. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012 – Seção 1 – p. 48.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez: Brasília, D.F. UNESCO, 2000.

PARANÁ. Resolução CONSUN N.158, de 18 de dezembro de 2000. **APROVA A REFORMULAÇÃO DO REGIMENTO GERAL DA PUCPR**. In. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos vinte dias do mês de dezembro de dois mil.

PARANÁ. Resolução CONSUN N.30, de 12 de junho de 2012. **Aprova o REGULAMENTO de ESTÁGIO SUPERVISIONADO do curso de PEDAGOGIA de ESCOLA de Educação e Humanidades - CÂMPUS CURITIBA**. In. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos doze dias do mês de junho de dois mil e doze.

PARANÁ. Resolução CONSUN N.31, de 12 de junho de 2012. **APROVA O REGULAMENTO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - CÂMPUS CURITIBA**. In. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos doze dias do mês de junho de dois mil e doze.

PARANÁ. Resolução CONSUN N.32, de 12 de junho de 2012. **Aprova a Alteração do Regulamento para a elaboração do Trabalho De Conclusão de Curso - Tcc do Curso de Pedagogia da Escola de Educação e Humanidades - Câmpus Curitiba**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos doze dias do mês de junho de dois mil e doze.

Referência eletrônica

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior à Distância**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>, acessado em 17 de setembro de 2012.

9. Anexos

Anexo 1 - Lista de Disciplinas Eletivas

Anexo 2 - Lista das Disciplinas a Distância (EAD)

Anexo 3 - Quadro de Equivalência de Matrizes

Anexo 4 - Regulamento de Estágio

Anexo 5 - Regulamento das Atividades Complementares

Anexo 6 - Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

Anexo 7 - Programa de Disciplinas

Anexo 1 – Lista de Disciplinas Eletivas a partir de 2013

Disciplinas	Curso Origem	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
Prática Profissional I: Recepção e produção de textos não-literários	Letras Português	0	4	4	0	60	72	60
Fundamentos da teoria literária	Letras Português	4	0	4	60	0	72	60
Prática Profissional II: Recepção e produção de textos argumentativos	Letras Português	0	4	4	0	60	72	60
Gêneros literários	Letras Português	4	0	4	60	0	72	60
Análise do discurso	Letras Português	4	0	4	60	0	72	60
Prática Profissional I: Recepção e produção de textos não-literários	Letras Português-Espanhol	0	4	4	0	60	72	60
Estudos de língua espanhola I	Letras Português-Espanhol	0	4	4	0	20	72	60
Fundamentos da teoria literária	Letras Português-Espanhol	4	0	4	60	0	72	60
Prática Profissional II: Recepção e produção de textos argumentativos	Letras Português-Espanhol	0	4	4	0	60	72	60
Gêneros literários	Letras Português-Espanhol	4	0	4	60	0	72	60
Análise do discurso	Letras Português-Espanhol	4	0	4	60	0	72	60
Prática Profissional I: Recepção e produção de textos não-literários	Letras Português- Inglês	0	4	4	0	60	72	60
Estudos de língua inglesa I	Letras Português- Inglês	0	4	4	0	20	72	60
Fundamentos da teoria literária	Letras Português- Inglês	4	0	4	60	0	72	60
Prática Profissional II: Recepção e produção de textos argumentativos	Letras Português- Inglês	0	4	4	0	60	72	60
Gêneros literários	Letras Português- Inglês	4	0	4	60	0	72	60
Análise do discurso	Letras Português- Inglês	4	0	4	60	0	72	60
História da Europa Medieval	História	4	0	4	60	0	72	60
História Moderna I	História	4	0	4	60	0	72	60
História da América	História	4	0	4	60	0	72	60
História do Brasil Colônia I	História	4	0	4	60	0	72	60
História Contemporânea I	História	4	0	4	60	0	72	60
História do Império I	História	4	0	4	60	0	72	60
História do Brasil República I	História	4	0	4	60	0	72	60
Fundamentos da Sociologia	Sociologia	4	0	4	60	0	72	60
Sociologia da Educação	Sociologia	4	0	4	60	0	72	60

Anexo 2 – Lista das Disciplinas a Distância a partir de 2013

Período	Disciplinas	AT	AP	Cred	MT	MP	CH	HA
1º	História da Educação	4	0	4	60	0	72	60
2º	Projeto Integrador em Educação e Humanidades	4	0	4	60	0	72	60
3º	História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais	4	0	4	60	0	72	60
4º	Fundamentos da Educação à Distância	4	0	4	60	0	72	60
5º	Estudo Independente	4	0	4	0	0	72	60
6º	Trabalho de Conclusão de Curso	4	0	4	0	60	72	60
7º	Educação em Direitos Humanos e Meio Ambiente	4	0	4	60	0	72	60
8º	Libras	2	0	2	60	0	36	30

Anexo 3 - Quadro de Equivalência de Matrizes

Pedagogia – 2012 PUCPR		Pedagogia – 2013 PUCPR	
1.º PERÍODO	Carga horária	1º PERÍODO	Carga Horária
História da Educação I	36	História da Educação - EAD	72
Pesquisa Educacional I	54	Pesquisa Educacional	54
Didática I	72	Fundamentos da Didática	72
Políticas Educacionais I	36		
Sociologia e Antropologia da Educação I	36		
Psicologia da Educação I	54	Psicologia da Educação	54
Processos do Conhecer	36		
Biologia da Educação I	36	Biologia da Educação	54
Recursos Tecnológicos para Educação I	36	Recursos Tecnológicos para educação	72
		Filosofia da Educação	54
TOTAL	396	TOTAL	432
2.º PERÍODO	Carga horária	2º PERÍODO	Carga Horária
História da Educação II	36		
Pesquisa Educacional II	54		
Didática II	72	Didática no Processo Ensino Aprendizagem	72
Políticas Educacionais II	36	Políticas Educacionais	72
Sociologia e Antropologia da Educação II	36	Sociologia e Antropologia	72
Psicologia da Educação II	54	Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento	54
Filosofia	36	Filosofia	72
Biologia da Educação II	36		
Recursos Tecnológicos para Educação II	36		
		Pesquisa da Prática Docente (Investigação da Ação Docente)	54
		Projeto Integrador em Educação e Humanidades - EAD	72
TOTAL	396	TOTAL	468
3.º PERÍODO	Carga horária	3º PERÍODO	Carga Horária
Educação Infantil I	54	Educação Infantil/Creche	72
Educação Especial I	36		
Dificuldades de Aprendizagem I	36		

Didática III	36	Didática na Ação Docente	72
Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino	36		
Linguagem e Alfabetização I	36	Linguagem e Alfabetização	72
Filosofia da Educação I	36		
Ética	36	Ética	36
LIBRAS I (Linguagem Brasileira de Sinais)	36		
Pesquisa da Prática Pedagógica (Investigação da Ação Docente)	54		
Projeto Integrador I	72		
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I	36	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais I	72
		Metodologia do Ensino da Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais	54
		História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Relações Étnico-Raciais - EAD	72
		Currículo e Avaliação na Educação Básica	72
TOTAL	504	TOTAL	522
4.º PERÍODO	Carga horária	4º PERÍODO	Carga Horária
Educação Infantil II	54	Educação Infantil/Pré-escola	72
Educação Especial II	36		
Dificuldades de Aprendizagem II	36	Psicopedagogia	54
Ambientes Virtuais de Aprendizagem	54		
Linguagem e Alfabetização II	36		
Filosofia da Educação II	36		
Cultura Religiosa	36	Cultura Religiosa	36
LIBRAS II (Linguagem Brasileira de Sinais)	36		
Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	72	Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	72
Projeto Integrador II	72		
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II	36	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais II	72
		Metodologia do ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais	90

		Fundamentos de Educação à Distância - EAD	72
		Educação de Jovens e Adultos	54
TOTAL	504	TOTAL	522
5.º PERÍODO	Carga horária	5º PERÍODO	Carga Horária
Educação de Jovens e Adultos I	36		
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	54		
Metodologia do Ensino da Matemática I	54	Metodologia do ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais	90
Metodologia do Ensino de Ciências I	36		
Metodologia do Ensino da História I	36		
Metodologia do Ensino da Geografia I	36	Metodologia do ensino da Geografia na Educação Infantil e Anos Iniciais	72
Metodologia do Ensino da Arte I	36		
Metodologia do Ensino da Educação Física	36		
Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais - Ciclo I)	72	Estágio Supervisionado II (Anos Iniciais – Ciclo I)	72
Projeto Comunitário	36	Projeto Comunitário	36
Estudo Independente I	54	Estudo Independente I - EAD	72
Disciplina Optativa I	54		
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III	18	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais III	72
		Educação Especial	72
		Disciplina Eletiva	72
		Gestão na Educação Básica	72
TOTAL	556	TOTAL	630
6.º PERÍODO	Carga horária	6º PERÍODO	Carga Horária
Educação de Jovens e Adultos II	36		
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	54		
Metodologia do Ensino da Matemática II	54		
Metodologia do Ensino de Ciências II	36	Metodologia do Ensino de Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais	72
Metodologia do Ensino da	36	Metodologia do Ensino da	

História II		História na Educação Infantil e Anos Iniciais	72
Metodologia do Ensino da Geografia II	36		
Metodologia do Ensino da Arte II	36		
Metodologia do Ensino da Educação Física	36	Metodologia do Ensino da Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais	54
Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais – Ciclo I)	72	Estágio Supervisionado III (Anos Iniciais – Ciclo I)	72
Seminário I	36		
Estudo Independente II	54		
Disciplina Optativa II	54		
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais IV	18		
		Trabalho de Conclusão de Curso - EAD	72
		Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação Presencial	72
TOTAL	556	TOTAL	414
7.º PERÍODO	Carga horária	7º PERÍODO	Carga Horária
Gestão dos Processos Pedagógicos I	72		
Gestão das Mídias Educacionais I	36	Mediação pedagógica e Tutoria Online	72
Gestão da Educação Básica I	54		
Metodologias das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Modalidade Normal)	90	Metodologias das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Modalidade Normal)	72
Educação e Diversidade Cultural I	36		
Trabalho de Conclusão de Curso I	36	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso I	36
Estágio Supervisionado IV (Gestão Educacional)	72	Estágio Supervisionado IV (Gestão na Educação Básica)	72
Disciplina Optativa III	54		
		Educação em Direitos Humanos e Meio Ambiente - EAD	72
		Processos Pedagógicos em Contextos Educativos	72
TOTAL	450	TOTAL	396

8.º PERÍODO	Carga horária	8º PERÍODO	Carga Horária
Gestão dos Processos Pedagógicos II	72	Gestão dos Processos Pedagógicos na Educação à Distância	54
Gestão das Mídias Educacionais II	36		
Gestão da Educação Básica II	54		
Educação e Diversidade Cultural II	36		
Trabalho de Conclusão de Curso II	36	Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso II	36
Gestão Pedagógica em Diferentes Contextos	72		
Estágio Supervisionado V (Ensino Médio – Modalidade Normal)	36	Estágio Supervisionado V (Ensino Médio – Modalidade Normal)	72
Estágio Supervisionado VI (Diferentes Organizações)	36	Estágio Supervisionado VI (Diferentes Contextos)	72
Seminário II	36	Seminário	54
Disciplina Optativa IV	54		
		LIBRAS - EAD	36
		Disciplina Eletiva	72
TOTAL	468	TOTAL	396

ANEXO 4 – Regulamento de estágio

R E S O L U Ç Ã O N.º 30/2012 - CONSUN

APROVA O REGULAMENTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - CÂMPUS CURITIBA. (*)

O Presidente do Conselho Universitário no uso de suas atribuições estatutárias e tendo em vista o Parecer n.º 21/2012 - CAMGRAD, aprovado pela Câmara de Graduação e Educação Continuada na sessão de 12 de junho de 2012,

R E S O L V E:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1.º - Este Regulamento tem por finalidade estabelecer as normas para realização dos estágios supervisionados previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR e no Projeto Pedagógico do Curso.

Artigo 2.º - O Estágio Curricular Supervisionado é constituído por um conjunto de atividades que integram investigação, práticas de docência e gestão educacional em ambiente real de trabalho.

Artigo 3.º - No Curso de Pedagogia da PUCPR, as atividades relacionadas com estágio iniciam-se com a investigação da prática pedagógica nas disciplinas de Pesquisa Educacional I e II e Pesquisa da Prática Pedagógica, cursadas respectivamente no 1.º, 2.º e 3.º períodos.

Artigo 4.º - O estágio curricular supervisionado é realizado do 4.º ao 8.º períodos do Curso, conforme matriz curricular aprovada por ato do Conselho Universitário - CONSUN:

- I. Estágio Supervisionado I, no 4.º período, destinado à docência na Educação Infantil;
- II. Estágio Supervisionado II, no 5.º período, destinado à docência no 1.º Ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- III. Estágio Supervisionado III, no 6.º período, destinado à docência no 2.º Ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- IV. Estágio Supervisionado IV, no 7.º período, destinado à ação do pedagogo na Gestão Educacional;
- V. Estágio Supervisionado V, no 8.º período, destinado à ação do pedagogo na Gestão em Diferentes Organizações; e
- VI. Estágio Supervisionado VI, no 8.º período, destinado à docência no Ensino Médio - Modalidade Normal.

Parágrafo único - As atividades de estágio no Curso de Pedagogia da PUCPR totalizam 432 (quatrocentas e trinta e duas) horas-aula.

CAPÍTULO II

DOS CAMPOS DE ESTÁGIO

Artigo 5.º - Os campos de estágio serão analisados e selecionados pelos professores supervisores, tendo em vista os seguintes critérios:

- I. **disponibilidade do estabelecimento de ensino da rede local estadual, municipal ou particular de Curitiba;**
- II. **instituições não escolares que desenvolvam projetos educativos como: hospitais, empresas e organizações sociais;**
- III. **contribuições do campo para a formação profissional do pedagogo.**

CAPÍTULO III

DO PROFESSOR RESPONSÁVEL PELOS ESTÁGIOS

Artigo 6.º - Compete ao professor responsável das atividades de estágio:

- I. avaliar os campos de estágio propostos com a participação de todos os professores supervisores;
- II. encaminhar oficialmente os estudantes aos respectivos campos de estágios;
- III. reunir periodicamente todos os professores supervisores do Curso;
- IV. estimular e valorizar experiências inovadoras, tanto dos professores orientadores, quanto dos estudantes estagiários.

CAPÍTULO IV

DOS PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO

Artigo 7.º - Compete ao professor supervisor das atividades de estágio:

- I. participar das atividades programadas pelo professor responsável pelo estágio compreendendo: orientações dos trabalhos de pesquisa, supervisão das atividades de prática pedagógica, participação em reuniões, cursos de aperfeiçoamento, de atualização, seminários;
- II. selecionar os campos de estágio;
- III. planejar as atividades de estágio com os estudantes e mantê-los informados sobre suas atribuições;
- IV. supervisionar semanalmente o trabalho do estagiário, orientando-o quanto ao desenvolvimento e reformulação do trabalho de estágio;
- V. avaliar as atividades desenvolvidas nos estágios;
- VI. apresentar a bibliografia adequada às necessidades evidenciadas pelo estagiário, visando ao seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- VII. manter a o professor responsável pelo estágio informado sobre o desenvolvimento das atividades de estágio por meio de contatos periódicos;

VIII. analisar o relatório final no término do estágio e emitir parecer.

CAPÍTULO V

DO ESTUDANTE ESTAGIÁRIO

Artigo 8.º - Compete ao estudante estagiário:

- I. comparecer às atividades de pesquisa da prática pedagógica, pontualmente, nos dias e horas marcados;
- II. participar das atividades propostas pelo professor supervisor;
- III. demonstrar organização no desenvolvimento das atividades de pesquisa da prática pedagógica;
- IV. selecionar os campos de estágio juntamente com os professores supervisores;
- V. participar da programação das atividades da instituição educacional onde se desenvolve a pesquisa da prática pedagógica, demonstrando responsabilidade e observando as normas regimentais;
- VI. analisar criticamente todas as atividades desenvolvidas no estágio, em conjunto com o professor supervisor;
- VII. elaborar projetos pertinentes às necessidades observadas nos campos de estágio;
- VIII. elaborar relatório das atividades desenvolvidas conforme o especificado em cada etapa do estágio;
- IX. manter atitude ético-profissional no desenrolar de todas as atividades do estágio;
- X. participar das avaliações de desempenho individual e coletivo, sempre que solicitado;
- XI. propor sugestões ao professor supervisor que contribuam para a melhoria das situações dos campos de pesquisa da prática pedagógica.

CAPÍTULO VI

DO SUPERVISOR DA UNIDADE CONCEDENTE

Artigo 9.º - Compete ao Supervisor da Unidade

Concedente:

- I. receber os estagiários, em data previamente marcada com o professor supervisor, fornecendo as informações necessárias para um estágio eficiente e proveitoso;

- II. apresentar os estagiários à equipe administrativa e ao corpo docente, possibilitando a integração dos envolvidos no estágio;
- III. designar espaço físico a ser utilizado pelos estagiários para reuniões e realimentação do processo;
- IV. conhecer o Plano de Trabalho do estagiário, fazendo sugestões sempre que considerar oportuno;
- V. informar ao professor supervisor qualquer irregularidade ou alteração no processo de estágio, proporcionando os ajustes necessários.

CAPÍTULO VII DA FREQUÊNCIA

Artigo 10 - É obrigatório o cumprimento de 100% (cem por cento) da carga horária.

Artigo 11 - Em caso de falta, o estudante estagiário deve solicitar a reposição das horas de estágio em requerimento dirigido à Coordenação do Curso de Pedagogia, protocolado na Secretaria de Escola de Educação e Humanidades da PUCPR, que decide em conjunto com os professores supervisores sobre a solicitação.

Artigo 12 - Podem ser recuperadas até 10% (dez por cento) das faltas, sendo que o estudante que extrapolar esse limite está automaticamente reprovado na disciplina.

Artigo 13 - Com relação à frequência, as seguintes determinações devem ser seguidas:

- I. todas as faltas, assim como as atividades não realizadas devem ser repostas durante o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, independentemente do motivo;
- II. no caso da imperiosa necessidade de falta, o estagiário deve imediatamente informar ao supervisor da unidade concedente e ao professor supervisor;

- III. o motivo da falta é registrado pelo professor supervisor no Diário de Classe e é considerado na avaliação;
- IV. a reposição da falta é condição obrigatória para o cumprimento integral da carga horária do estágio;
- V. na ocorrência de falta o estudante precisa seguir os procedimentos:
 - a) apresentar justificativa ao professor supervisor contendo: identificação da disciplina, nome do estudante, data da falta, exposição de motivo, data e assinatura do estudante;
 - b) o professor supervisor ao receber o documento com a justificativa, registra a data e assina, elabora proposta de reposição e apresenta ao coordenador de estágio;
 - c) uma vez aprovada, o cronograma de reposição é apresentado ao supervisor da unidade concedente, sendo que o estudante é informado por meio de registro escrito, devendo assinar e datar o documento para cumprir o que foi definido;
 - d) as faltas previstas em legislação específica devem ter seu pedido de reposição protocolado diretamente no Suporte Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA), anexando a documentação comprobatória no prazo estabelecido.

CAPÍTULO VIII

DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Artigo 14 - A avaliação é realizada de forma contínua e gradual, considerando-se os aspectos quantitativos e qualitativos do trabalho do estagiário realizado junto aos campos de estágio.

§ 1.º - Para ser aprovado, o estudante estagiário deve alcançar nota igual ou superior a 7,0 (sete inteiros) e cumprir de 100% (cem por cento) da carga horária.

§ 2.º - O cumprimento das atividades pertinentes a cada etapa de estágio é condição básica para aprovação do estagiário.

CAPÍTULO IX

DO APROVEITAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Artigo 15 - O aproveitamento das experiências profissionais segue o estabelecido no Parágrafo Único do Artigo 1.º da Resolução CNE-CP, de 2 de 19 de fevereiro de 2002, que autoriza a redução da carga horária do estágio curricular supervisionado em até 200 (duzentas) horas.

§ 1.º - O estudante que obtiver dispensa de parte de sua carga horária deve participar de todas as atividades de orientação, planejamento, discussão e avaliação coletivas nos seminários propostos.

§ 2.º - O estudante deve comprovar a experiência anterior mediante registro em Carteira Profissional e, quando necessário, especificar o espaço de atuação, acrescentando declaração do local de trabalho, em folha timbrada e assinada.

§ 3.º - O estudante deve apresentar projeto e relatório das atividades já realizadas ou a serem realizadas no seu local de trabalho.

CAPÍTULO X

DO CONTRATO DE ESTÁGIO

Artigo 16 - O contrato de estágio curricular constitui-se em um Termo de Compromisso assinado entre a PUCPR, a unidade concedente e o estagiário, conforme Artigo 1.º da Lei n.º 11.788/2008.

§ 1.º - O contrato regulamenta as ações para o estágio curricular obrigatório.

§ 2.º - O contrato contempla o plano das atividades a serem desenvolvidas durante o estágio, formalizando as ações do estagiário junto à unidade concedente, sendo essas atividades supervisionadas visando à preparação para o trabalho dos educandos que estejam frequentando o ensino superior.

CAPÍTULO XI

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 17 - Os casos omissos são resolvidos pela Coordenação do Curso e pelo professor responsável pelos Estágios.

Artigo 18 - Este Regulamento entra em vigor a partir da presente data, revogada a Resolução n.º 159/2005 e as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário,
em Curitiba, aos doze dias do mês de junho de dois mil e doze.

Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE

ANEXO 5 - Regulamento de Atividades Complementares

R E S O L U Ç Ã O N.º 31/2012 - CONSUN

APROVA O REGULAMENTO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - CÂMPUS CURITIBA. (*)

O Presidente do Conselho Universitário no uso de suas atribuições estatutárias e tendo em vista o Parecer n.º 22/2012 - CAMGRAD, aprovado pela Câmara de Graduação e Educação Continuada na sessão de 12 de junho de 2012,

R E S O L V E:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1.º - O presente Regulamento normatiza as Atividades Complementares do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a ser adotado para todos os estudantes regularmente matriculados.

Artigo 2.º - As Atividades Complementares têm por finalidade oportunizar ao estudante da graduação em Pedagogia enriquecimento curricular, possibilitando e promovendo o desenvolvimento da autonomia como profissional da educação.

Artigo 3.º - Para integralização do Curso, os estudantes devem realizar 216 (duzentas e dezesseis) horas-aula de Atividades Complementares.

Artigo 4.º - As Atividades Complementares se relacionam com as modalidades de ensino, pesquisa e extensão, que compreendem as atividades:

I. Ensino:

- exercício de monitoria junto às disciplinas oferecidas pelo Curso;
- estágios não obrigatórios devidamente comprovados por documentação emitida pelo local de estágio;
- aprovação em termos de nota e frequência em disciplinas ofertadas por outros cursos de graduação da PUCPR, desde que haja disponibilidade de vagas e sejam cumpridas em horários diferentes dos previstos para o Curso;
- participação em Programa de Iniciação à Docência.

II. Pesquisa:

- projetos de iniciação científica, voltados à investigação de temas relevantes à formação ou atuação do professor e/ou pedagogo;
- participação em projetos de linha ou grupo de pesquisa como colaborador ou outro projeto na PUCPR;
- apresentação de trabalho em evento científico;
- premiação em trabalho acadêmico;
- organização de evento relacionado à área de Educação;
- publicações de livros, capítulos de livros, elaboração de material didático (métodos, apostilas) relacionados à educação;
- participação em Programa de Iniciação Científica.

III. Extensão:

- participação em eventos de extensão sob a forma de seminários, simpósios, palestras, oficinas, congressos, conferências, visitas técnicas ou outras atividades similares destinadas à atuação ou formação do professor e/ou pedagogo;
- participação em eventos promovidos pelo Curso, ou por outras instâncias da Universidade, realizados junto à comunidade;

- participação na Feira de Cursos da PUCPR na qualidade de expositor;
- participação em curso de extensão, na PUCPR ou em outra instituição de ensino superior, voltado diretamente à área da Educação;
- proferir palestras sobre temas referentes à Pedagogia, desde que não estejam previstas em projetos de estágios, sejam eles básicos ou profissionalizantes;
- organização de eventos acadêmicos, científicos e culturais na Universidade, tais como jornada acadêmica, exposições, seminários, cursos de extensão e outros semelhantes, cujo projeto de trabalho tenha sido previamente aprovado para execução pela Coordenação do Curso;
- atuação como monitor em evento científico;
- participação em Congressos de Educação e áreas afins na qualidade de ouvinte ou participante;
- participação como representante estudantil em conselhos universitários, líder de turma, ou como membro de diretoria de centro acadêmico ou outra entidade de representação estudantil;
- participação em intercâmbios internacionais vinculados à PUCPR.

CAPÍTULO II

DA COORDENAÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Artigo 5.º - A organização, supervisão, acompanhamento e convalidação das Atividades Complementares ficam a cargo do professor responsável das Atividades Complementares, indicado pela Coordenação do Curso.

Artigo 6.º - À Coordenação das Atividades Complementares, compete:

- a) analisar a documentação apresentada;
- b) validar as Atividades Complementares desenvolvidas conforme os critérios estabelecidos, levando em consideração a documentação apresentada;
- c) fixar e divulgar datas e horários de atendimento para recebimento dos documentos comprobatórios;

- d) controlar e registrar as Atividades Complementares desenvolvidas, bem como tomar os devidos procedimentos administrativos;
- e) realizar o registro acadêmico das Atividades Complementares até o encerramento do semestre letivo.

CAPÍTULO III DO ESTUDANTE

Artigo 7.º - Ao estudante compete:

- a) informar-se sobre as Atividades Complementares oferecidas pela PUCPR ou por outras instituições;
- b) eleger, inscrever-se e realizar as Atividades Complementares de seu interesse, compreendendo as modalidades: ensino, pesquisa e extensão;
- c) apresentar ao professor responsável pelas Atividades Complementares a documentação comprobatória das atividades realizadas, até a data limite fixada.

CAPÍTULO IV DOS CRITÉRIOS PARA RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Artigo 8.º - Para reconhecimento ou validação das Atividades Complementares, o estudante devem encaminhar a documentação comprobatória, com cópia acompanhada de documento original.

§ 1.º - O pedido para reconhecimento das atividades cumpridas deve ser protocolado na Secretaria da Escola de Educação e Humanidades, do Câmpus Curitiba, nos prazos determinados em edital divulgado pela Coordenação do Curso.

§ 2.º - As Atividades Complementares devem ser validadas e registradas por meio de procedimentos constantes do Anexo deste Regulamento.

§ 3.º - A decisão final sobre a validação das atividades cabe à Coordenação do Curso e será dado conhecimento ao estudante por meio de edital físico ou virtual.

CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO

Artigo 9.º - Na avaliação das Atividades Complementares são considerados:

- a) a compatibilidade das atividades com os objetivos do curso;
- b) a realização de atividades que compreendam as modalidades: ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único - A participação em Atividades Complementares não implica em abono de faltas.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 10 - As horas referentes às Atividades Complementares devem ser lançadas pela Coordenação do Curso no sistema de gestão acadêmica.

Artigo 11 - Do indeferimento ao reconhecimento da atividade cabe recurso, desde que fundamentado e protocolado na Secretaria da Escola de Educação e Humanidades no prazo de três dias úteis, contados da data da publicação do edital com o resultado da análise do pleiteado.

Artigo 12 - A Coordenação do Curso pode designar comissão para avaliar atividades que não estejam especificadas nos critérios de pontuação

estabelecidos neste Regulamento, bem como tratar dos casos de estudantes transferidos de outras instituições de ensino superior.

Artigo 13 - Normas complementares a esta regulamentação serão propostas pela Coordenação do Curso, submetidas à apreciação e homologação do Colegiado do Curso.

Artigo 14 - Os casos omissos são decididos pela Coordenação do Curso, ouvido o respectivo Colegiado.

Artigo 15 - Este Regulamento entra em vigor a partir da presente data, revogadas as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos doze dias do mês de junho de dois mil e doze.

Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE

ANEXO
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES
CURSO DE PEDAGOGIA - ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
CÂMPUS CURITIBA

I. Modalidade Ensino

ATIVIDADE	DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA	CARGA HORÁRIA EQUIVALENTE
Monitoria (máximo 02 anos)	<ul style="list-style-type: none"> • Atestado do professor orientador. • Relatório de atividades, com visto do professor. 	10 horas por ano.
Estágio curricular não obrigatório, realizado ao longo do Curso: <ul style="list-style-type: none"> • as horas serão creditadas apenas uma vez; • não serão considerados períodos de estágio adicionais separadamente. 	Atestado emitido pela unidade concedente, indicando o período, horas trabalhadas e descrição sucinta das atividades realizadas.	20 horas por ano.
Disciplina cumprida em outro curso da PUCPR: <ul style="list-style-type: none"> • duas disciplinas no máximo; • para ingressantes a partir de 2011 não poderão ser convalidadas as disciplinas cursadas como optativas. 	Documento fornecido pela IES em que conste aprovação: nota e frequência.	10 horas por disciplina.
Disciplina cursada em outra instituição: <ul style="list-style-type: none"> • Duas disciplinas no máximo. 	Documento fornecido pela IES onde conste aprovação.	10 horas por disciplina.
Participação no PIBID (mínimo 01 ano)	Documento fornecido pela IES onde conste comprovação.	60 horas.

II. Modalidade Pesquisa

ATIVIDADE	DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA	CARGA HORÁRIA EQUIVALENTE
Participação em projetos de linha ou grupo de pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Resumo da pesquisa com visto do professor orientador. • Atestado de conclusão do projeto emitido pelo professor e com visto do líder do Grupo de Pesquisa. 	05 horas.
Apresentação de trabalho em evento científico: - pôster (máximo 02 por ano).	<ul style="list-style-type: none"> • Cópia do trabalho publicado nos ANAIS do evento, ou; • declaração da organização do evento. 	05 horas cada.
Apresentação de trabalho em evento científico: - exposição oral (máximo 02 por ano).	<ul style="list-style-type: none"> • Cópia do trabalho publicado nos ANAIS do evento, ou • declaração da organização do evento. 	08 horas cada.
Publicação de artigo em periódico (máximo 02 por ano).	Cópia do artigo com a indicação do periódico ou carta de aceite.	20 horas cada.
Publicação de resumo de trabalho em evento (máximo 02 por ano).	Cópia do resumo com identificação da Instituição de origem.	10 horas cada.
Premiação em trabalho acadêmico.	Atestado ou certificado.	15 horas.
Publicações como autoria e coautoria de capítulo de livro.	Ficha catalográfica, sumário e página inicial do capítulo.	20 horas.
Publicação de livro.	Ficha catalográfica.	40 horas.
Participação no PIBIC (mínimo 01 ano).	Documento fornecido pela IES.	60 horas.

III. Modalidade Extensão

ATIVIDADE	DOCUMENTAÇÃO COMPROBATÓRIA	CARGA HORÁRIA EQUIVALENTE
Ações realizadas em eventos de extensão (máximo 05 ações).	<ul style="list-style-type: none"> • Atestado ou certificado. • Frequência mínima de 75%. 	Até 20 horas.
Participação em evento de extensão (máximo 02 por ano).	<ul style="list-style-type: none"> • Atestado ou certificado. • Frequência mínima de 75%. 	03 horas cada.
Participação em eventos promovidos pelo Curso ou por outras instâncias da Universidade junto à comunidade (máximo 04 eventos).	<ul style="list-style-type: none"> • Atestado ou certificado. • Frequência mínima de 75%. 	05 horas cada.
Participação na Feira de Cursos da PUCPR.	Atestado ou certificado.	Até 10 horas.
Participação em cursos de extensão.	<ul style="list-style-type: none"> • Certificado emitido pela instituição onde o curso foi realizado. • Frequência mínima de 75%. 	Para cursos com mais de 25 h/a o máximo a ser creditado é de 25 h/a.
Proferir palestras.	Atestado ou certificado	05 horas.
Organização de eventos.	Atestado ou certificado	08 horas.
Monitor em evento científico.	Atestado ou certificado	03 horas.
Participação em Congressos como ouvinte ou participante (máximo 02 por ano).	<ul style="list-style-type: none"> • Atestado ou certificado. • Frequência mínima de 75%. 	05 horas cada.
Participação em palestras (máximo 4 por ano).	<ul style="list-style-type: none"> • Atestado ou certificado. • Frequência mínima de 75%. 	02 horas cada.
Participação como representante estudantil (mínimo 02 semestres).	Atestado ou certificado.	20 horas cada.
Participação em Intercâmbios Internacionais (mínimo 01 semestre).	Atestado ou certificado.	30 horas.

Anexo 6 - Trabalho de Conclusão de Curso

R E S O L U Ç Ã O N.º 32/2012 - CONSUN

**APROVA A ALTERAÇÃO DO
REGULAMENTO PARA A ELABORAÇÃO DO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO E HUMANIDADES - CÂMPUS
CURITIBA. (*)**

**O Presidente do Conselho Universitário no uso
de suas atribuições estatutárias e tendo em vista o Parecer n.º 23/2012 - CAMGRAD,
aprovado pela Câmara de Graduação e Educação Continuada na sessão do dia 12 de
junho de 2012,**

R E S O L V E:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Artigo 1.º - O presente regulamento tem por finalidade normatizar as atividades relacionadas ao Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Artigo 2.º - Na PUCPR, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é requisito obrigatório e parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, conforme matriz curricular do Curso aprovada por ato do Conselho Universitário (CONSUN).

Artigo 3.º - O Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia tem por objetivo possibilitar o estudo de um tema relevante contemplando os diferentes níveis, âmbitos, linguagens, tecnologias e contextos da formação e atuação do profissional pedagogo.

Artigo 4.º - O TCC consiste na realização de pesquisa individual orientada, com apresentação dos resultados em seminários organizados especialmente para essa finalidade.

Artigo 5.º - O planejamento e desenvolvimento da pesquisa possibilitam o aprofundamento da análise e síntese da história, políticas, teorias e práticas da docência e da gestão da educação básica no contexto escolar e em diferentes contextos.

Artigo 6.º - O tema do TCC deve ser vinculado às linhas, grupos e projetos de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores.

Parágrafo único - A aceitação de outros temas fica a critério do Colegiado do Curso.

CAPÍTULO II

DO PROFESSOR DA DISCIPLINA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Artigo 7.º - Compete ao professor da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso:

- I. coordenar as atividades para favorecer o desenvolvimento dos trabalhos e sua viabilização;
- II. promover e favorecer discussões entre professores orientadores e demais recursos humanos envolvidos com o trabalho;

- III. elaborar semestralmente o calendário com a programação das atividades pertinentes à elaboração do TCC;
- IV. assegurar que todos os estudantes tenham um professor orientador;
- V. organizar seminários para apresentação dos trabalhos.

CAPÍTULO III

DO PROFESSOR ORIENTADOR

Artigo 8.º - A orientação do TCC é feita por professores designados pela Coordenação de Curso, de acordo com a sua disponibilidade de carga horária e área de atuação.

Artigo 9.º - Cada professor pode orientar, no máximo 08 (oito) estudantes por período e em horários previamente estabelecidos com o orientando.

Artigo 10 - A solicitação de substituição do orientador deve ser apresentada por escrito ao Coordenador do Curso, que juntamente com o professor da disciplina e com o professor orientador avaliam o pedido.

Artigo 11 - Compete ao Professor Orientador do TCC:

- I. comparecer às reuniões convocadas pelo professor da disciplina;
- II. atender seus estudantes orientandos em horário previamente fixado;
- III. entregar ao professor da disciplina do TCC, nos prazos estabelecidos, relatórios sobre a frequência e avaliação dos estudantes;
- IV. analisar os relatórios parciais e finais do orientando;
- V. sugerir ao professor da disciplina os professores para comporem as Bancas Examinadoras.

CAPÍTULO IV DO ESTUDANTE

Artigo 12 - Compete ao estudante:

- I. manter contatos previamente estabelecidos com o professor orientador para discussão e aprimoramento do seu trabalho;
- II. cumprir o calendário divulgado pelo professor da disciplina de TCC para a entrega do projeto e relatório do trabalho;
- III. entregar ao professor da disciplina cópias do TCC destinadas aos professores que compõem a banca examinadora;
- IV. comparecer aos Seminários programados pelo professor da disciplina para apresentação do seu trabalho;
- V. entregar ao professor da disciplina a versão final do TCC após apresentação oral, em cópia eletrônica e com as retificações sugeridas pelos membros da banca examinadora.

CAPÍTULO V DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Artigo 13 - O TCC é desenvolvido nas disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II, respectivamente no 7.º e no 8.º períodos, com orientação de um professor designado para essa finalidade.

Artigo 14 - A realização do trabalho ocorrerá em dois momentos:

- I. no decorrer do 7.º período, durante a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso I, pela elaboração de um projeto de acordo com as recomendações do professor orientador;
- II. na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II, no 8.º período, pela:
 - a) elaboração do projeto e do relatório final segundo as normas da ABNT em vigência e o Manual de Normas para Apresentação de Trabalhos Acadêmicos, publicado pela Biblioteca da PUCPR;
 - b) entrega e exposição oral do relatório escrito sobre a execução de seu projeto.

Parágrafo único - Em casos de reprovação na disciplina TCC I, o estudante deve matricular-se nas disciplinas TCC I e TCC II no semestre seguinte.

CAPÍTULO VI DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Artigo 15 - No 7.º período a avaliação do TCC é realizada mediante elaboração do projeto de pesquisa.

Artigo 16 - A nota do TCC no 7.º período é composta pela média aritmética da nota atribuída ao projeto pelo professor orientador e a nota atribuída pelo professor da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I, numa escala de zero a dez.

Artigo 17 - No 8.º período, a avaliação do TCC é realizada mediante apresentação pública do trabalho perante uma Banca Examinadora composta pelo professor orientador do trabalho e 01 (um) professor indicado pelo orientador.

Artigo 18 - A nota do TCC no 8.º período a ser conferida pela banca examinadora é a média aritmética atribuída pelo:

- I. trabalho escrito: média aritmética das notas concedidas pelos membros da banca examinadora numa escala de zero a dez;
- II. apresentação oral e arguição: a avaliação é constituída pela média aritmética das notas atribuídas pelos membros da banca examinadora numa escala de zero a dez.

Parágrafo único - A avaliação da apresentação oral deve ser registrada em ata assinada por todos os membros da Banca Examinadora.

Artigo 19 - Será aprovado nas disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II o estudante que obtiver nota final mínima igual a 7,0 (sete).

§ 1.º - Caso o estudante obtenha nota inferior a 7,0 (sete) e igual ou superior a 4,0 (quatro) em qualquer uma das avaliações realizadas nas disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II, deve proceder a uma única reapresentação do trabalho, submetendo-se a uma nova avaliação.

§ 2.º - O acadêmico tem o prazo máximo de 10 (dez) dias após a apresentação do trabalho para realizar as correções sugeridas pelos avaliadores das disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II e entrega da versão definitiva.

Artigo 20 - O acadêmico é imediatamente reprovado se ocorrer uma das seguintes hipóteses:

- I. quando não comparecer para a apresentação oral na data e horário agendados;
- II. quando tiver frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) nas atividades da disciplina (orientação, entrega do projeto e de relatórios, outras atividades definidas em planejamento), cujo controle será realizado pelo acadêmico através do formulário específico.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 21 - Normas complementares a esta regulamentação serão propostas pela Coordenação do Curso, submetidas à apreciação e homologação do Colegiado do Curso.

Artigo 22 - Os casos omissos são analisados por uma comissão de professores designada pela Coordenação do Curso, ouvido o respectivo Colegiado.

Artigo 23 - Este Regulamento entra em vigor a partir da presente data, revogada a Resolução n.º 117/2005 - CONSUN e as disposições em contrário.

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Sala de Sessões do Conselho Universitário, em Curitiba, aos doze dias do mês de junho de dois mil e doze.

Clemente Ivo Juliatto
PRESIDENTE

ANEXO 7 – PROGRAMA DE DISCIPLINAS



**Projeto Pedagógico do Curso
Superior de Licenciatura em
Pedagogia**

CURITIBA

2016

JOSÉ PIO MARTINS
Reitor

ARNO ANTONIO GNOATTO
Pró-Reitor de Administração

CARLOS LONGO
Pró-Reitor Acadêmica

JOSEMARY MORASTONI
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Núcleo de Ciências Humanas Sociais Aplicadas
Curso de Pedagogia

Equipe de Sistematização

Josemary Morastoni
Liliamar Hoça

Colegiado do Curso

Anderson Gomes
Celso Rogério Klammer
Gelsenmeia Massuquette Romero de Souza
Camile Gonçalves H. Cardoso
Edinalva Oliveira
Gilciane Baggio Ortolani
Ivana Cristina de Almeida
Josemary Morastoni
Liliamar Hoça
Maísa Pannuti
Renata Ludovico
Simone Cristina Iubel

SUMÁRIO

1	HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)	6
2	MISSÃO INSTITUCIONAL	6
3	PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DA UP	7
3.1	FORMAÇÃO ÉTICA.....	7
3.2	ARTICULAÇÃO COM OS DIVERSOS SETORES DA SOCIEDADE.....	9
3.3	GESTÃO PARTICIPATIVA	10
3.4	CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA	11
3.5	ARTICULAÇÃO CURRICULAR	12
3.6	CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA INTERDISCIPLINARIDADE	12
3.7	ORGANIZAÇÃO CRIATIVA DO TRABALHO PEDAGÓGICO	13
3.8	AVALIAÇÃO REFLEXIVA E CONTÍNUA	14
3.9	PARTICIPAÇÃO ATIVA DO DISCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL	14
4	IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	16
4.1	HISTÓRICO DO CURSO NA UP	18
4.2	CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO.....	22
4.2.1	Dados Gerais do Curso.....	24
5	OBJETIVOS DO CURSO	25
6	PERFIL DO EGRESSO	27
7	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	28
8	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO	30
8.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	30
8.2	MATRIZ CURRICULAR	40
8.3	EMENTAS, BIBLIOGRAFIAS BÁSICA E COMPLEMENTAR.....	44
8.4	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	63
8.5	PROGRAMA DE APRENDIZAGEM COMPLEMENTAR	66
8.6	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (ESTÁGIO SUPERVISIONADO).....	71

9	DIFERENCIAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE	72
	POSITIVO	72
9.1	PROFESSOR CONSELHEIRO	72
9.2	ESTÁGIO REMUNERADO	73
9.3	PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS E FORMAÇÃO CONTINUADA	74
9.4	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	74
9.5	CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CED) E NÚCLEO DE FORMAÇÃO HUMANA (NFH)	77
9.6	PORTAL UNIVERSITÁRIO	78
10	CORPO DOCENTE	79
10.1	CORPO DOCENTE: PRIMEIRO ANO DO CURSO	79
10.2	COORDENADOR DO CURSO	82
10.3	POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE	87
11	INSTALAÇÕES FÍSICAS	88
11.1	LABORATÓRIOS	88
11.2	BIBLIOTECA	90
12	AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	93
13	REFERÊNCIAS	97
14	ANEXOS	100

1 HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE POSITIVO (UP)

A Universidade Positivo (UP) é a Instituição de Educação Superior fruto da experiência de quatro décadas do Grupo Positivo. A UP teve origem nas Faculdades Positivo, em 1988. Dez anos depois, as Faculdades Positivo foram transformadas no Centro Universitário Positivo (Unicenp). Em 2000, a Instituição transferiu seu campus para uma área especialmente projetada e edificada de 410 mil m², no bairro Campo Comprido, em Curitiba, proporcionando conforto e comodidade ao acadêmico, como estímulo à atuação profissional e beneficente voltada às comunidades da região.

Em 2008, o Ministério da Educação autorizou a transformação do Unicenp em universidade. Hoje, a UP conta com uma área de 424,8 mil m² e oferece cursos de Bacharelado, Licenciatura e Cursos Superiores de Tecnologia.

A Universidade também oferta cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e programas *Stricto Sensu*.

A área de Extensão oferece cursos de Educação Continuada e de Complementação Curricular da Graduação.

2 MISSÃO INSTITUCIONAL

Formar cidadãos, nos cursos presenciais e a distância, com competência técnica e compromisso social, e transmitir, para os profissionais por ela formados, os valores que governam a instituição: saber, ética, trabalho e progresso.

Saber é a consciência que o homem tem do Universo e das teorias criadas para explicar a natureza, a vida e os seus mistérios. O homem cria o saber, e este o transforma, propondo-lhe novos desafios. O saber é a luz que permite ao homem escolher seu caminho.

Ética é a arte de bem proceder, caminho único para se alcançar o bem supremo: a felicidade. Para tanto, não deve o homem apenas deixar de fazer o

mal, mas fazer o bem sempre que possível como forma de evitar algum mal que resulte de não haver praticado o bem.

Trabalho é a aplicação das forças e faculdades humanas (razão, sentimento e vontade), para alcançar determinado fim. O verdadeiro trabalho não se faz só com as mãos, mas também com a razão e o coração. Enquanto trabalha, o homem transforma a natureza, a sociedade e, principalmente, a si mesmo.

Progresso é movimento, marcha para frente, avanço, evolução, melhoria, civilização e desenvolvimento, do qual resulta a acumulação de bens materiais e crescimento intelectual e moral capazes de transformar a vida e de conferir-lhe maior significado.

3 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS

Os princípios educacionais, abaixo relacionados, definidos no Projeto Pedagógico Institucional, devem nortear as práticas pedagógicas e as ações institucionais. Foram fundamentados em concepções pedagógicas que auxiliaram na construção de uma reflexão crítica, em direção à qualidade educativa.

3.1 FORMAÇÃO ÉTICA

A vinculação entre ética e educação é indispensável, em função do compromisso que as instituições de Educação Superior mantêm para a formação de cidadãos responsáveis, com autonomia e visão crítica da realidade.

A formação ética constrói-se conjuntamente no cotidiano das atividades educativas, no respeito ao saber de cada um e em suas individualidades. Tanto alunos como educadores experimentam dúvidas, o prazer das descobertas dos conhecimentos e afetos. A espontaneidade com que cada uma dessas condições manifesta-se deve ser responsável, ou seja, considerar a liberdade de cada um de manifestá-las, em função da existência dos outros.

A concepção de formação ética desse Projeto Pedagógico Institucional contempla a formação integral do ser humano: a busca da humanização, na qual cada um dos participantes do grande diálogo dos homens é um sujeito e não algo que se constitui em “coisa” da qual se pode dispor livremente.

A vivência da ética possibilitará que se alcance a formação ética: o alcance das liberdades externa e interna pela autonomia. A autonomia constitui-se da vivência individual na relação com os outros. Só essa condição permite ao ser humano “ser” e “participar” no projeto humano.

Os operadores dessa formação serão todos os que fazem parte desse Projeto Pedagógico Institucional, ou seja, os professores, os alunos e todos os demais que cotidianamente envolvem-se nas relações sociais da UP.

As condições da formação ética articulam-se à questão da cidadania, aos desenvolvimentos tecnológico e científico nas diferentes áreas do conhecimento, para a melhoria da qualidade de vida. Assim, “a universidade dos próximos anos deve não apenas ensinar uma profissão, mas também incorporar nesta profissão um sentimento do propósito ao qual ela serve, dentro dos valores fundamentais que a humanidade conseguiu construir até este momento” (BUARQUE, 2000, p. 8).

A formação ética, conduzindo à educação para a cidadania, busca a posição crítica diante dos saberes sobre a realidade, o que possibilitará a caminhada consciente do ser humano, posicionado na construção de sua própria história, de acordo com os contextos em que se insere. Busca, ainda a espontaneidade criativa, pois sonhar, imaginar o que está além, o inatingível e utópico é condição necessária para dar significado aos novos conhecimentos.

A formação ética e a educação para a cidadania tornam efetivo o diálogo constante entre teoria e prática, entre ação e reflexão, na construção de profissionais que se responsabilizam pelas intervenções que operem.

Os professores e alunos que participam desse Projeto propõem-se a fazer parte do tempo presente na sociedade, em espaços profissionais de destaque, desenvolvendo projetos significativos dos pontos de vista econômico e social. Isso se pretende como exemplar, à medida que se coloca o melhor conhecimento à disposição da sociedade. A competência da formação ética e educacional demonstra-se no movimento da ação-reflexão-ação que direciona

a tomada de decisões e a implementação de novos projetos institucionais, articulando o conhecimento inovador e a qualificação profissional no compromisso responsável pelo bem social.

3.2 ARTICULAÇÃO COM OS DIVERSOS SETORES DA SOCIEDADE

A educação superior precisa ser compreendida em suas especificidades culturais e integrada a um contexto social mais amplo. É uma instância crítica da sociedade, devendo proporcionar aos indivíduos experiências de cidadania, à medida que forma profissionais competentes, ativos em suas comunidades, capazes de atuar em diferentes espaços sociais, preparando-os para agir com autonomia no mundo do trabalho, mantendo atitude prospectiva, planejando e antevendo tendências.

A articulação com os diversos setores da sociedade implica uma ampliação das ações da educação superior. “A universidade será a esquina dos saberes, o instrumento de convergência do saber existente na sociedade. Ela receberá o saber criado em todas as partes, por todas as pessoas, e servirá como elemento de intercâmbio” (BUARQUE, 1994, p. 10).

Na formação dos alunos, na UP, enfatizam-se a autonomia, a responsabilidade social, as capacidades de planejar e antever as consequências de suas ações e o agir de forma a contribuir na disseminação dos bens culturais e materiais. O conhecimento acadêmico adquire sentido à medida que possibilita aos alunos a percepção das demandas sociais e mobiliza-os para intervir, de forma consciente e articulada, na realidade. Considerando as especificidades da UP, sua relação com a sociedade concretiza-se:

- Pela heterogeneidade de seu corpo docente constituído por professores dedicados exclusivamente à vida acadêmica, em geral mais titulados, e por aqueles que dividem o seu tempo entre as atividades docentes e a atuação profissional específica na sua área de formação, uma vez que enriquecem a vida acadêmica com suas diferentes experiências.

- Pela heterogeneidade de seu corpo discente, que inclui desde alunos egressos do Ensino Médio até profissionais atuantes no mercado de trabalho. Os mais inexperientes trazem a curiosidade e o desejo do novo. O aluno trabalhador detém conhecimento técnico, que precisa ser valorizado e transformado em conhecimento científico contextualizado.
- Pela sua integração com o setor público, o setor privado, as organizações não governamentais e a população em geral, o que facilita a busca de parcerias e estágios, a disponibilização de instalações e equipamentos, a elaboração conjunta de produção científica e de programas de formação continuada.
- Pelo intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, envolvendo alunos e professores, visando ao estabelecimento de contatos, à troca de experiências e à produção científica.
- Pela pluralidade de pensamento, característica do espaço universitário, que propicia e incentiva a participação política de professores e alunos, tanto no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES), quanto no espaço mais amplo da sociedade, instigando à participação social responsável.

Ao construir o seu Projeto Pedagógico Institucional, como fruto da consolidação de um coletivo pedagógico, aberto ao diálogo, à negociação, a parcerias e comprometido com a emancipação dos sujeitos, a UP busca preparar jovens para o mercado de trabalho e para intervir no mundo com argumentos teóricos, competência técnica e visão política.

3.3 GESTÃO PARTICIPATIVA

A gestão participativa pressupõe a criação de uma cultura democrática, na qual os indivíduos intervêm responsavelmente na instituição educacional e, consequentemente, na sociedade.

Na UP, as práticas de gestão buscam um modelo participativo, no qual o diálogo crítico, as decisões compartilhadas, o trabalho coletivo e responsável, o respeito às diversidades culturais e o investimento pedagógico e

administrativo são condições necessárias à participação das pessoas no processo decisório.

Essa participação dá-se em ações efetivas: incentivo à autonomia de professores e alunos; estímulo a soluções criativas dos problemas, pela iniciativa individual e/ou coletiva de gestores, professores, funcionários e alunos; desafio às pessoas a proporem, a ousarem e a implementarem medidas para melhorar a qualidade dos trabalhos; incentivo à reflexão crítica, com base na análise das políticas educacionais, das especificidades institucionais, das características da formação profissional e das demandas do mundo do trabalho; sensibilização para a responsabilidade social e o respeito às diferenças, encaminhando o processo ensino e aprendizagem em uma perspectiva que supere a mera repetição de conceitos e a passividade do aluno na aprendizagem.

3.4 CONSOLIDAÇÃO DO ENSINO COM PESQUISA

As instituições de educação superior, além de preocuparem-se com a formação de profissionais que dominem os conhecimentos essenciais de sua área, também devem prepará-los para continuar pesquisando sobre as questões que os desafiam na sua vida profissional.

O ensino com pesquisa instiga a curiosidade do aluno, volta-se para os processos de investigação e problematização da realidade, e de formulação de questões relevantes nas diferentes áreas do conhecimento. A relação ensino, aprendizagem e pesquisa possibilita a ressignificação do conhecimento, a crítica, a expansão da criatividade produtora de inovações e, sobretudo, afirma o compromisso ético com a transformação social.

O ensino com pesquisa é produtivo, pois faz mediação entre a problematização do conhecimento já dado e as inúmeras buscas de interpretação e de intervenção na realidade, gerando novos conhecimentos. Por essa razão, as experiências de aprendizagem dos alunos precisam ser plenas de significação (subjettivas/socioculturais) e expressar concretamente uma vivência de construção do conhecimento.

Nessa concepção, quando o aluno aprende, reflete criticamente sobre a gênese do conhecimento e sobre o seu próprio processo de aprender, reconhecendo-se como um sujeito histórico, participante e ativo na produção do conhecimento, em que ele faz-se coautor e reafirma sua autonomia e identidade individual/social. Numa parceria pedagógica, professores e alunos tornam-se corresponsáveis pela proposta educacional.

3.5 ARTICULAÇÃO CURRICULAR

O currículo expressa a trajetória, as intenções, as orientações previstas, a opção por determinados métodos, a escolha de conteúdos específicos, a seleção de materiais didáticos, as diretrizes e as práticas avaliativas. Ele traz consigo uma intencionalidade, portanto não é neutro.

Quando se discute currículo não se pensa só em conhecimento; além da questão do saber, o currículo envolve também identidade e poder. A pergunta passa a ser então: por que esse conhecimento e não outro?

Uma proposta curricular passa a ser, no cotidiano da sala de aula, um currículo em ação, e assim pode favorecer ou limitar a reflexão, pode levar à emancipação ou à mera reprodução de ideias e atitudes, pode elevar a autoestima do aluno.

Na prática, o currículo é uma síntese dos aspectos culturais: as experiências de vida dos alunos, as pressões sociais, as normas e papéis da própria instituição, o que está sendo ensinado em cada disciplina e os princípios defendidos no projeto pedagógico. Essas influências que formam a cultura de cada instituição constituem o currículo oculto, por formarem um conjunto de fatores, muitas vezes imperceptíveis, que condicionam os processos de ensino e aprendizagem.

Portanto, cabe a cada curso observar a coerência interna de seu projeto pedagógico que se expressa na opção curricular, ou seja, na escolha das disciplinas e de seus conteúdos, nos planos de ensino e nas ações diárias dos professores e alunos.

3.6 CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA INTERDISCIPLINARIDADE

De acordo com SANTOMÉ (1998, p. 56) a construção do conhecimento é resultado de ações coletivas, teórico-práticas, intencionais e, no decorrer da história, vai se complexificando pela articulação de novas experiências. As técnicas e saberes foram se diferenciando e as linguagens foram se especializando e se circunscrevendo a âmbitos específicos. Surge então o conceito de disciplina, como agrupamento intelectualmente coerente de objetos de estudo diferentes entre si, como um conjunto ordenado de conceitos, problemas, métodos e procedimentos específicos, que organiza o pensamento, possibilitando a análise e a interação com a realidade.

Embora a diferenciação entre as disciplinas tenha possibilitado, pela especialização, alguns aprofundamentos e avanços (incremento nos níveis de produtividade científica, por exemplo), sua proliferação sem relação entre si, tornou cada vez mais difícil a compreensão dos fenômenos estudados.

A leitura crítica da prática educacional fragmentada provoca o aparecimento de propostas que visam a relacionar saberes a partir da interdisciplinaridade que resulta da intercomunicação entre as disciplinas, por isso, professores e alunos devem se preparar para trabalhar numa perspectiva interdisciplinar.

A interdisciplinaridade abre possibilidades para um trabalho pedagógico com as diversidades multiculturais, estimula a criação coletiva, faculta a participação responsável e exige posicionamentos éticos e compromissos com o bem social.

A superação da fragmentação e a consequente prática da interdisciplinaridade só ocorrerão mediante um projeto educacional organizado em função de valores explicitados e assumidos coletivamente.

3.7 ORGANIZAÇÃO CRIATIVA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A intervenção docente na organização criativa do trabalho pedagógico centra-se na articulação dos processos de aprendizagem dos alunos, na reestruturação e na sistematização de conceitos, na elaboração de novas sínteses, exigindo níveis de atenção e concentração cada vez mais rigorosos.

MASETTO (2000) afirma que o professor deve fazer a mediação entre o conhecimento, os alunos e a prática social, em uma ação compartilhada. Ele é o dirigente e gestor do processo de ensino e, com seus alunos, deve garantir a unidade teoria/prática. Os professores mediadores do conhecimento devem ser capazes de tratar o conteúdo, ajudando o aluno a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las e debatê-las, até chegar a produzir um conhecimento significativo que o ajude a compreender e interferir na realidade. Sua história de vida e seu contexto cultural, político, econômico e social interferem nas suas opções pedagógicas.

Os educadores precisam comprometer-se com uma proposta pedagógica arrojada que exige um consistente e amplo domínio de conteúdos científicos, tecnológicos e humanísticos e um compromisso ético com cada aluno. Além dos saberes específicos de sua área, o professor deve desenvolver conhecimentos pedagógicos sobre teorias da aprendizagem, métodos, estratégias diversificadas e planejamento didático.

O encaminhamento metodológico é um meio e não um fim em si mesmo. Tem uma função diretamente articulada aos objetivos e finalidades educacionais devendo estar a serviço das aprendizagens significativas dos alunos, uma aprendizagem compartilhada, capaz de estimular o querer aprender cada vez mais e a descoberta do fascínio pelo mundo do conhecimento, o que supõe persistência, muito estudo, vontade e responsabilidade.

Cada estratégia e recurso didático-tecnológico tem sua finalidade e contribui para assegurar a qualidade educativa da aula. Por exemplo, o uso do quadro de giz pode ser tão valioso quanto a tecnologia “de ponta”; o que dá significado a seu uso são os objetivos curriculares e o plano orientador do ensino e dos programas de aprendizagem.

A implementação da proposta educacional desta instituição e do projeto pedagógico de cada curso dependem, principalmente, da atuação do professor. Nesta instituição, acredita-se na contribuição efetiva de cada um de seus educadores e de todos os comprometidos com a qualidade educativa da instituição. Assume-se, portanto, o compromisso de organizar, desenvolver e avaliar programas de formação continuada do professor, discutir o seu Projeto

Pedagógico Institucional, promover a atualização pedagógica, possibilitar trocas efetivas entre os docentes e constituir grupos de reflexão que, tomando o diálogo como método e como objeto, possam criar uma cultura de participação e autonomia pedagógica, tendo como norte os seus princípios educacionais.

3.8. AVALIAÇÃO REFLEXIVA E CONTÍNUA

A avaliação é prática educacional ética e processo compartilhado, que possibilita o desvelamento da realidade, a crítica e a criação coletiva de soluções e os encaminhamentos que qualificam cada vez mais o processo pedagógico e as práticas educativas.

Professores, alunos, gestores e demais operadores da instituição que, no exercício coletivo do pensar educacional, refletem sobre a sua prática, concretizam o princípio educativo da avaliação e, utilizando-a como mecanismo de revisão constante, tornam-se mais competentes de não apenas dizer o que deve ser feito, mas de fazer o que realmente deve ser feito. A participação ativa e o compromisso responsável são compartilhados por todos, tendo por base o Projeto Pedagógico Institucional.

A avaliação é considerada formativa quando, com base nas dificuldades analisadas, há o propósito de resolvê-las, de reorientar o processo, de construir novas alternativas para a efetivação da aprendizagem significativa.

A metodologia da avaliação formativa caracteriza-se por desencadear aprendizagens, por observar e interpretar os resultados com a participação dos envolvidos no processo e, então, apresentar uma apreciação final.

A avaliação deve apoiar-se numa variedade de técnicas e instrumentos e acompanhar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes momentos de sua realização, identificando erros, dando sugestões e explicações complementares, revisando noções de base.

A construção de critérios de avaliação de modo compartilhado é fundamental para que se compreendam os propósitos do ensino, tenha-se clareza das aprendizagens a serem perseguidas e possibilite-se aos alunos

compreender seu próprio processo de aprendizagem, exercitando a autoavaliação.

3.9. PARTICIPAÇÃO ATIVA DO DISCENTE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Ao ingressar na educação superior, o aluno traz consigo sua história pessoal e escolar, seus modos de ser e de aprender. Ele e o professor devem ser parceiros na conquista das autonomias pessoal, intelectual e social.

Essa parceria supera a organização do ensino centrado na mera transmissão da informação pelo docente, que tende a reduzir o estudante a um receptor passivo do conhecimento. A compreensão da ação educativa como um processo abrangente, no qual está presente a relação docente/aluno/conteúdo, requer encaminhamento do processo ensino e aprendizagem de tal maneira que objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e os papéis do docente e do discente estejam intimamente relacionados, o que pressupõe:

- a relação dinâmica entre a teoria e a prática, por meio da resolução intencional de problemas, que instiga no aluno a produção de algo novo, superando a simples reprodução;
- a compreensão do papel do professor e do aluno como sujeitos que realizam ações interativas no processo ensino e aprendizagem;
- a construção do conhecimento pelo aluno ocorre com base em momentos de aprendizagens individual e coletiva.

Organizar as ações educativas com o propósito de formar cidadãos reflexivos requer um aluno crítico e corresponsável pelo processo de aprendizagem, predisposto a adquirir e dominar um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas; que tenha iniciativa para buscar informações e relacioná-las, e que saiba estudar e compreender diferentes teorias e autores e suas consequências sociais. É necessário que o aluno interaja com o objeto do conhecimento (conteúdos), acompanhe com o seu pensamento a ação mediadora do professor e incorpore no conhecimento adquirido suas experiências pessoais e/ou profissionais.

Entendendo a aprendizagem como fruto das interações entre o sujeito e o meio social, cabe ao professor, como parte integrante desse meio, além de aprender continuamente, orientar e intervir no processo de aprendizagem do aluno.

Esses princípios educacionais norteiam as políticas institucionais para a Graduação, a Pós-Graduação, a pesquisa e a Extensão.

O curso de graduação em PEDAGOGIA da Universidade Positivo visa a formação de docentes com preparo teórico e metodológico necessários para a atuação em sala de aula, com ênfase na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Considerando a ênfase na preparação do professor para a sala de aula, o apoio para a organização de todo projeto virá de visões práticas e aplicáveis à educação.

A formação profissional em Pedagogia para atender a demanda nacional de melhoria da educação básica ocorre pela reflexão na ação, em que o graduando integra em sua formação conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e ensino, desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, estético, cultural, lúdico, artístico, ético e biossocial, a partir da interpretação de diferentes paradigmas.

4 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939, pelo Decreto-Lei nº. 1.190, com o objetivo na época de formar técnicos em educação para assumirem as funções de administração, planejamento, orientação, inspeção das escolas e avaliação dos alunos, entre outras. Até 1961, o curso tendeu a ser uma extensão do Curso Normal inserido no contexto da organização de cursos profissionalizantes promovidos pelo crescimento industrial do país (BRZEZINSKI, 1997).

Regulamentado de acordo com o esquema padrão da época para as licenciaturas – três anos de formação específica e um ano de formação para a

docência –, desde o princípio estabeleceu a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, sendo requerido o título de Bacharel em Pedagogia apenas para os técnicos do Ministério da Educação.

A primeira reformulação ocorreu a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 4.024/61 e do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 251/62, com a instituição do currículo mínimo e a ampliação do curso para quatro anos de duração. A configuração de um currículo mínimo com sete disciplinas obrigatórias e mais duas escolhidas pela instituição visava definir a especificidade do bacharel e manter uma relativa unidade de conteúdo, centralizando a organização curricular (SILVA, 1999).

O campo de atuação no magistério para os egressos da Pedagogia ampliou-se oficialmente por meio do Parecer do CFE nº. 252/69, com a inclusão das disciplinas pedagógicas do Curso Normal. A partir dessa determinação, o pedagogo passou a atuar também na formação de professores para a educação básica, embora não habilitado para o exercício do magistério neste nível.

Ainda dentro desses novos parâmetros, foram estabelecidas as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, que vigoraram até a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em 2006.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi precedida, nas décadas de 1980 e 1990, por um amplo debate sobre a formação de professores no país e pelo estabelecimento do Artigo 62 da LDB nº. 9.394/96, o qual instituía o nível superior como modalidade de formação exigida para o exercício do magistério na educação básica, admitindo-se o nível médio (na modalidade Normal) como formação mínima para docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Mas, no sentido de superar a histórica dicotomia entre a formação do pedagogo e do docente, entidades representativas de professores em diferentes instâncias – ANPEd, ANFOPE, CEDES, entre outras – defenderam a indissociabilidade entre ambas as formações, tendo como base a docência.

Articulação implementada pelos Pareceres CNE/CP nº. 5/05 e 3/06, que aprovaram as novas Diretrizes Curriculares da Pedagogia, assegurando ao curso a formação de Profissionais da Educação para atuar nas áreas de docência e gestão da educação.

Desde então, prevalece a ênfase na formação para a docência (sendo extinto o bacharelado) e a denominação Licenciatura em Pedagogia como identificação da unicidade do curso.

4.1 HISTÓRICO DO CURSO NA UP

Na Universidade Positivo, o curso de Pedagogia foi implantado em 1988, nas então Faculdades Positivo, com duas habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas de Segundo Grau e Administração Escolar. A opção por tais habilitações deu-se, na época, em decorrência das especificidades do mercado de trabalho regional, que apresentava forte demanda por administradores escolares.

No decorrer dos anos de 1990, o Curso procurou sintonizar-se com as demandas das redes pública e particular de ensino, introduzindo mudanças curriculares e na composição de um quadro de docentes com formação adequada e identidade pedagógica. Desse modo, a atualização constante dos planos de ensino, os estágios, as monografias de conclusão de curso, ao lado de atividades de extensão, tornaram-se marcas características do modo pelo qual o curso respondeu a estes desafios.

Em 1998, após a transformação das Faculdades Positivo em Centro Universitário Positivo (oficializada pelo Decreto Federal nº. 2.207/97) e a promulgação da nova LDB nº. 9.394/96, o Curso foi avaliado pela Comissão de Especialistas em Ensino de Pedagogia como de Nível B (qualidade boa), sendo ressaltado que “[...] os programas das disciplinas indicam uma direção teórico-metodológica que vai ao encontro de uma nova posição frente à formação do pedagogo” (BRASIL, 1998, s/p.).

A mesma avaliação recomendou em face da inexistência de consenso sobre a reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia no país, que o curso estivesse atento ao debate nacional e discutisse a respeito de um novo

currículo. Assim, no ano seguinte, foi reestruturado o Curso de Pedagogia e implantada uma nova matriz com habilitação em Licenciatura para o Magistério da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio; e Bacharelado na Função de Pedagogo Escolar e Extra-Escolar.

Com a extinção da Habilitação em Administração Escolar, em fevereiro de 2002 graduou-se a última turma e, em 2003, formou-se a primeira turma com habilitação para o Magistério e Bacharelado. No mesmo período, em função das mudanças empreendidas e das boas condições estruturais e acadêmicas – equipe docente multidisciplinar, experiente e qualificada (com praticamente 90% de mestres e doutores) –, os alunos do Curso obtiveram o conceito “A” no Exame Nacional de Cursos (ENC), melhorando o resultado anterior de 2001, quando obtiveram o conceito “B”.

Ainda no ano de 2002, o curso foi avaliado por uma Comissão de Verificação do Ministério da Educação designada pela Portaria nº. 455/02, que recomendou o seu reconhecimento com o seguinte parecer:

A Comissão reconhece o Curso de Pedagogia com habilitação para o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e na função de Pedagogo Escolar e Extra-Escolar e com licenciatura para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por um prazo de 3 (três) anos, ao final do qual deverá ser elaborado um novo projeto pedagógico adequado à nova legislação e ser solicitado novo reconhecimento. (PARECER DA COMISSÃO DE VERIFICAÇÃO DE 29/05/2002).

Reconhecimento que foi oficializado por meio da Portaria Ministerial nº. 4.350, de 28 de dezembro de 2004, pelo prazo de cinco anos, com as habilitações em Pedagogia Escolar e Extra-Escolar, Magistério para a Educação Infantil e Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que, na mesma visita técnica realizada em 2002, após análise do projeto acadêmico do curso, reunião com a reitoria, coordenação do curso, corpo docente e discente, a Comissão do MEC destacou a importância de a equipe acompanhar as mudanças ocorridas com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, regulamentada pela Resolução CNE nº. 01/2002, e para a

carga horária dos cursos de formação de professores estabelecida pela Resolução nº. 02/2002.

Mudanças formalizadas três anos depois pelo Conselho Nacional de Educação, por meio dos Pareceres nº. 5/2005 e nº. 3/2006, que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e que, em relação aos estágios, definiu a carga horária por meio da Resolução CNE nº. 01/2006.

Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais o curso passava, então, a formar:

[...] professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências não-escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, as possibilidades de mudança no currículo do Curso de Pedagogia do *UnicenP* voltaram a ser discutidas pelo coletivo de professores da instituição. Como resultado desse processo, em fevereiro de 2006 foi implantada uma nova matriz curricular, com 3.220 horas, organizada em 4 (quatro) anos, com 300 (trezentas) horas destinadas aos Estágios Supervisionados, prioritariamente em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando-se também o Estágio na Gestão e Organização da Escola e em Espaços Extra-Escolares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, definiram os princípios e condições de ensino e aprendizagem, além dos procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelas instituições de educação superior do país.

Os aspectos legais referenciados justificaram a reorganização do currículo do Curso de Pedagogia na Universidade Positivo, em 2008, no

mesmo ano em que o Ministério da Educação autorizou a transformação do Centro Universitário Positivo (UnicenP) em Universidade, credenciada pela Portaria nº. 171, de 30 de janeiro de 2008.

Para atender as determinações da legislação em vigor, o Projeto Pedagógico foi estruturado em quatro anos/séries, com 3.220 horas, sendo 320 horas dedicadas aos estágios, garantindo na organização curricular a necessária ênfase às atividades de reflexão prático-teóricas e a indissociabilidade entre docência, gestão dos processos educativos, produção e difusão do conhecimento. O curso passou a contemplar também as diferentes dimensões de educação, propiciando o aprofundamento dos estudos a respeito do trabalho pedagógico em sua multiplicidade.

Assim, tanto os aspectos da docência quanto da gestão foram tomados como objeto de estudo, a partir das práticas em instituições de natureza distintas como escolas, empresas, instituições hospitalares, órgãos estatais, organizações não governamentais, organizações representativas da sociedade civil, entre outras.

A proposta curricular contemplou também as tecnologias da informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino, além de promover o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão e coordenação educacional e o estudo da relação entre educação e trabalho como dimensões essenciais na formação dos pedagogos e docentes.

Em 2009, o Curso de Pedagogia – Licenciatura – da UP foi objeto de novo reconhecimento pela Portaria Ministerial nº. 1.188, publicada no Diário Oficial da União em 05 de agosto de 2009. No mesmo ano, houve alteração no regime dos cursos de licenciatura da instituição de anual para semestral e, nos termos das Resoluções CNE/CES nº. 2/08 e 2/09, o curso de Pedagogia da UP passou a habilitar os profissionais formados para o exercício do Magistério da Educação Infantil e para o exercício do Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Em 2008 o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), revelou que 30,1% dos 172 cursos de Pedagogia avaliados, obtiveram conceitos 1 e 2, considerados “insatisfatórios” pelo Ministério da Educação (Inep/2008). Nessa avaliação o curso de Pedagogia da Universidade Positivo

apresentou o conceito 3 (quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito “suficiente”).

No entanto esse conceito foi entendido como um alerta em relação a formação inicial do pedagogo, e buscou-se a reestruturação do currículo, com vistas tanto aos conhecimentos necessários para a prática educacional com as crianças.

O trabalho desenvolvido proporcionou ao corpo discente, docente e ao curso de Pedagogia da UP, o conceito 5 no ENADE 2011, o melhor resultado possível segundo o MEC.

Mas adequar um curso de Pedagogia as necessidades de formação de professores visando manter a qualidade educativa, pressupõe a busca de um currículo voltado a formação teórica e aos conhecimentos específicos, articulação das práticas realizadas nos estágios com as discussões de sala de aula, destacando o profissional em formação como agente de (re)educação das relações sociais em funções pedagógicas e de gestão da escola.

4.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO CURSO

Titulação: Pedagogo

Modalidade de oferta: presencial

Turnos de funcionamento: diurno e noturno

Número de vagas anuais: 200

Formas de acesso: exame vestibular da Universidade Positivo, processo seletivo do Programa Universidade para Todos – PROUNI; processo seletivo de transferência para a Universidade Positivo; aproveitamento de curso superior.

Periodicidade: anual

Tempo de integralização: no mínimo 4 anos e no máximo 9 anos

Carga horária total: 3680 horas

Endereço de oferta:

Campus Sede - Ecoville

ENDEREÇO: Rua Professor Pedro Viriato Parigot de Souza, 5300

BAIRRO: Campo Comprido

CIDADE: Curitiba

UF: Paraná

Campos Osório

ENDEREÇO: Praça General Osório, 125

BAIRRO: Centro

CIDADE: Curitiba

UF: Paraná

Coordenador do curso: Josemary Morastoni

TITULAÇÃO: Mestre

VÍNCULO EMPREGATÍCIO: CLT

REGIME DE TRABALHO: Integral

CPF: 54169631900

5 OBJETIVOS DO CURSO

Para atender à finalidade de um curso de graduação em Pedagogia, cuja formação se dá pela excelência em relação aos saberes sobre ensinar e aprender, os objetivos do curso estão direcionados para o desenvolvimento de habilidades para o exercício da docência, participando democraticamente na

elaboração, na implementação, na coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico e de sistemas de ensino.

Dentro deste escopo, ainda são objetivos do curso de Pedagogia formar o aluno para:

- Aplicar com excelência os conhecimentos teóricos e práticos aprendidos no exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na gestão de ambientes escolares e não escolares; em um enfoque interdisciplinar, que contemple a contextualização, a democratização, a pertinência e a relevância social, assim como a ética e a sensibilidade afetiva e estética.
- Planejar, elaborar, conduzir, coordenar, supervisionar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem;
- Desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas de informação e comunicação;
- Atuar em equipes multidisciplinares com ética e responsabilidade social e profissional em espaços escolares e não escolares;
- Formular e encaminhar soluções compartilhadas de problemas educacionais, condizentes com os contextos socioculturais em questão;
- Articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- Desenvolver senso de solidariedade e sentimento de justiça, baseado em atitudes de apreço à vida e à preservação das identidades culturais e socioambientais.

6. Perfil do egresso em Pedagogia

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I - atuar de forma ética visando a construção de uma sociedade justa e igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, bem como favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, reconhecendo suas necessidades e contemplando a diversidade.

III - trabalhar em espaços escolares e não-escolares, promovendo aprendizagem em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

VI - ensinar os conteúdos curriculares previstos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma interdisciplinar;

VII- valorizar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VIII - identificar e propor soluções para problemas socioculturais e educacionais visando a superação de qualquer forma de exclusão, ancorados no princípio de respeito à diversidade;

IX - participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, a implementação, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico, além de promover o trabalho em equipe das diferentes áreas do conhecimento;

X – desenvolver pesquisas que contribuam para o constante aprimoramento da prática educativa no que diz respeito à docência e ao conhecimento das diversas realidades socioculturais

7. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A estrutura curricular atende ao previsto no art. 44, inciso II da Lei Federal nº 9.394/96, de 20/12/96, bem como o previsto o previsto nos incisos do Art. 5º da Resolução nº 1 do CNE, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o(a) pedagogo(a) formado(a) por este curso poderá desenvolver diferentes atividades na área educacional, demonstrando competências e habilidades para:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes

8. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

8.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Comentado [H1]: Mantive do projeto anterior

O currículo expressa a trajetória, as intenções, as orientações previstas, a opção por determinados métodos, a escolha de conteúdos específicos, a seleção de materiais didáticos, as diretrizes e as práticas avaliativas. Trata-se de uma síntese dos aspectos culturais e sociais que dinamizam as relações interindividuais e interinstitucionais existentes, apresentando uma intencionalidade.

A organização curricular adotada pelo Curso de Pedagogia da UP fundamenta seus princípios na ciência da Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Pedagogia do país e nos princípios expressos no Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Positivo. Estrutura-se de modo a favorecer a concretização dos princípios indicados como articuladores da formação pedagógica, por meio das disciplinas e das atividades educativas promovidas pelo curso.

Assim, merecem atenção, além dos pressupostos de sua organização, os que caracterizam a própria dinâmica de aprendizagem dos estudantes e que incluem situações de avanços para o domínio, a autonomia e a valorização das experiências anteriores como pontos de reflexão para a construção de conhecimentos voltados para novas respostas. São eles: articulação efetiva entre teoria e prática; relação ensino e pesquisa; fundamentação teórica consistente; interdisciplinaridade; gestão colegiada democrática; formação ética; e compromisso social.

A *articulação entre teoria e prática* perpassa todo o curso e não se reduz à mera justaposição da teoria e da prática na organização curricular. Esta articulação implica assumir como necessidade a compreensão e a

intervenção na realidade escolar e não escolar. Posicionamento que permite a vivência do conhecimento acadêmico nos contextos próprios onde se desenvolvem as ações educativas. Para isso, são valorizadas e requeridas respostas compatíveis às situações vivenciadas que busquem superar as respostas rotineiras por meio da reflexão crítica, ação, inquietação, questionamento, a contextualização e a permanente elaboração de estudos e pesquisas visando o domínio e o aprofundamento de conhecimentos consistentes e necessários ao desempenho profissional ético e responsável.

A *relação ensino e pesquisa* enfatiza a importância de focalizar a sala de aula com novo significado, que instiga o futuro pedagogo a construir soluções possíveis para os problemas apresentados nos ambientes escolares e não escolares. No que se refere ao ensino, valoriza-se o trabalho com as ferramentas metodológicas que possibilitem inovar na transmissão-assimilação dos conhecimentos acumulados e construir uma compreensão significativa do próprio conhecimento.

A *fundamentação teórica consistente* torna-se requisito básico para o domínio epistemológico do processo educacional e de seus aspectos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos, antropológicos e sociais. Isto significa que o profissional da pedagogia escolar e não escolar necessita ter profundo domínio de sua área de atuação – docência e gestão – para planejar, organizar, desenvolver, favorecer a inovação e possibilitar a articulação com as demais áreas do conhecimento.

A *interdisciplinaridade* representa, nesta proposta pedagógica, um esforço diário na construção de competências e habilidades que visam relacionar saberes e promover a intercomunicação das disciplinas. Entendimento que ultrapassa a mera integração de conteúdos ou reunião de diferentes especialidades fragmentadas do conhecimento, para encaminhar efetivamente as questões conceituais e metodológicas comuns. Princípio que exige de cada profissional da educação clareza no seu campo específico e abertura para outros campos epistemológicos; amadurecimento intelectual e prático; exercício contínuo direcionado a um pensar e a um fazer reflexivo; e uma disposição especial para desafiar modelos cristalizados e criar novas

possibilidades coletivas para um trabalho pedagógico com a diversidade cultural, social, étnica e de gênero.

Interdisciplinaridade tornada possível por meio da *gestão colegiada democrática*. Princípio que traduz o espírito de articulação entre a ação educativa e a gestão acadêmica por contemplar o diálogo, o conhecimento, a compreensão e a participação do coletivo na operacionalização de ideias e interesses comuns. O sentido pedagógico da gestão colegiada reside na discussão de problemas e na busca de estratégias viáveis para atingir a finalidade essencial da instituição educativa: a qualidade do ensino e a excelência na formação do docente e do gestor escolar e não escolar.

A construção coletiva torna-se uma ação indispensável nesse contexto à medida que provoca a reflexão dos problemas, a proposição de soluções e a participação nas decisões, criando uma corresponsabilidade na construção do projeto pedagógico do curso e dos planos de ensino. A adoção de uma gestão colegiada democrática e participativa significa estabelecer o comprometimento com uma sociedade mais solidária, inclusiva e humana.

Por conseguinte, a *formação ética* adquire um papel fundamental para a realização do compromisso que o curso tem na formação de profissionais da educação responsáveis, com autonomia e visão crítica da realidade. Inserida no objetivo da formação integral do ser humano, é construída no cotidiano das práticas pedagógicas, no respeito ao saber de cada um e as suas individualidades. Esta dimensão integra-se aos demais princípios explicitados como elemento chave do processo de constituição de uma sólida intervenção consciente no mundo das relações sociais e do trabalho pedagógico.

A apropriação dos referenciais teóricos sobre o indivíduo, a sociedade e as relações nela desenvolvidas, visa permitir o exercício da autonomia, da liberdade e da autodeterminação. O ser humano ético incorpora em sua formação valores que consubstanciam a compreensão e a construção de uma sociedade solidária, justa e regida pelos princípios da universalização e da inclusão cidadã.

E tendo em vista a intervenção individual e social realizada pelo(a) pedagogo(a) por meio da ação educativa, o *compromisso social* de sua atuação é o eixo político que articula o entrelaçamento de todos os princípios

As reformulações para o curso de Pedagogia tratadas desde 1990, discutidas pelo Conselho Nacional de Educação, analisam e avaliam os saberes necessários à formação de professores para atuação na educação básica.

Refletir sobre os saberes da docência é garantir a apropriação de instrumentos e conceitos sobre o ensino, a aprendizagem, valores estéticos, culturais e científicos que lhe são inerentes a ação educativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Graduação em Pedagogia (2006) no Art 2º § 1º destacam que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Dessa forma para se alcançar uma proposta que faça o enfrentamento das necessidades de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades específicas para o exercício da docência, é necessário muito mais que discutir a fragmentação da teoria e prática. O que se exige é um trabalho com os conteúdos de ensino, ou seja, aqueles conteúdos que os professores utilizam para ensinar e subsidiados pelos fundamentos e práticas pedagógicas. A exigência perpassa pela oferta de uma formação, na qual os alunos tenham horas de leitura, de escrita, de produção e da vivência concreta em salas de aula da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

A organização curricular do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia baseia-se em disciplinas anuais.

A carga horária do curso consiste em 3680 horas de atividades totais, que compreendem:

- a) 400 horas para o Estágio Supervisionado
- b) 200 horas para Atividades Complementares
- c) Projeto de Intervenção

d) 3040 horas em disciplinas e demais componentes curriculares, incluindo 40 horas para 1 disciplina optativa.

O Estágio Supervisionado e as Atividades Complementares seguem regulamentos próprios. Os planos de ensino correspondentes a cada disciplina preveem, ainda, o cumprimento de trabalho discente efetivo por meio de atividades que utilizam metodologias baseadas nas Tecnologias de Informação e Comunicação bem como de atividades práticas supervisionadas em laboratórios, oficinas, bibliotecas, iniciação científica e tecnológica, desenvolvimento de projetos tecnológicos em cooperação com empresas, projetos de extensão, trabalhos individuais ou em grupo e outras similares, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 261/2006 e com a Resolução CNE/CES nº 3/2007.

8.2 Matriz curricular da graduação em Pedagogia

1ºano

EAD	
DISCIPLINA	CH
Alfabetização e Letramento: história e avanços	80
Alfabetização e Letramento: conceitos	80
Fundamentos da Educação Infantil: fundamentos históricos e filosóficos	80
Fundamentos da Educação Infantil: práticas pedagógicas	80
Psicologia da Educação	80
Leitura e Produção de Texto	80
Fundamentos da Educação: história e sociedade	80
Fundamentos da Educação: aspectos filosóficos e pedagógicos	80

Comunicação e Expressão	40
Pedagogia Não Escolar	40
Filosofia e ética	40
Libras	40
CH TOTAL DISCIPLINAS	800
Atividades complementares	50
Estágio Supervisionado: Introdução	100
CH TOTAL SÉRIE	950

2º ano

EAD	
DISCIPLINA	CH
Fundamentos da Educação: A Perspectiva Sociológica	40
Fundamentos da Educação: A Perspectiva Sociológica Brasileira	40
Fundamentos da Educação: A Perspectiva Antropológica	80
Alfabetização e Letramento: processos psicolinguísticos	80
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem Oral e Escrita: Educação Infantil	80
Conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental	80
Conteúdos do Ensino de Matemática – Educação Infantil	80
Metodologias do Ensino de Matemática – Educação Infantil	80
Conteúdos e Metodologias do Ensino de História	80
Raciocínio lógico	40
Pedagogia no Mercado Editorial	40

Arte e Cultura	80
CH TOTAL DISCIPLINAS	800
Atividades complementares	50
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	100
CH TOTAL SÉRIE	950

3º ano

EAD	
DISCIPLINA	CH
Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa: Primeiro Ciclo (1º, 2º 3º anos) do Ensino Fundamental	80
Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa: Segundo Ciclo (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental	80
Conteúdos do Ensino de Matemática – Ensino Fundamental	80
Metodologias do Ensino de Matemática – Ensino Fundamental	80
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia	80
Conteúdos do Ensino de Ciências Naturais – Ensino Fundamental	80
Gestão da Sala de Aula	80
Gestão Escolar	40
Metodologia Científica	40
Avaliação Educacional	80
Conteúdos e Metodologias do Ensino de Natureza e Sociedade – Educação Infantil	40
Optativa: Fundamentos da Administração ou Finanças Pessoais	40

CH TOTAL DISCIPLINAS	800
Atividades complementares	50
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	50
CH TOTAL SÉRIE	900

4º ano

EAD	
DISCIPLINA	CH
Políticas Públicas e Legislação Educacional	80
Metodologias do Ensino de Ciências Naturais – Ensino Fundamental	80
Conteúdos e Metodologias do Ensino da Arte	80
Corpo e Movimento na Educação	80
Educação, Alteridade e Processos Inclusivos	80
Fundamentos de Currículo	40
Currículo e Prática Docente	40
Planejamento Escolar	40
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	80
Tópicos Especiais: Projeto de Intervenção	80
CH TOTAL DISCIPLINAS	680
Atividades complementares	50
Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental	100
Estágio Supervisionado em Organizações	50
CH TOTAL SÉRIE	880

8.3 EMENTAS, BIBLIOGRAFIAS BÁSICA E COMPLEMENTAR

1º ANO

Disciplina: Alfabetização e Letramento: história e avanços

Apresentação: A disciplina foi delineada para apresentar e discutir sobre os impactos da alfabetização na sociedade atual, apresentando dados de pesquisa sobre a alfabetização no mundo e o conceito de Letramento. Apresenta também o histórico do ensino da leitura e escrita, destacando a lógica dos métodos e as relações com a prática do professor em diferentes épocas.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar os conceitos que envolvem a prática de alfabetização e do letramento.

Ementa: Apresenta os fundamentos teóricos que envolvem o aprendizado da língua escrita a partir das diferentes facetas da alfabetização e do letramento. Apresenta e discute formas de organização do trabalho de alfabetização e letramento contemplando múltiplas situações de aprendizagem no processo de Alfabetização, nas práticas de leitura e de produção de escritas, nos diversificados contextos socioculturais que compõem a realidade. Os conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento serão discutidos em articulação com suas possibilidades práticas.

Conteúdo Programático:

1. Introdução ao estudo da Alfabetização
2. Contextualização histórico-social da alfabetização: método sintético
3. Contextualização histórico-social da alfabetização: método analítico
4. Alfabetização e letramento: conceitos
5. Historicizando e contextualizando a Alfabetização de Jovens e Adultos

6. A infância no Ensino Fundamental de 9 anos e a formação de professores alfabetizadores
7. Alfabetização na diversidade
8. Formação dos professores alfabetizadores

Bibliografia básica:

FERREIRO, E.;TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SCHOLZE, L.; ROSING, T. (Orgs.). Teorias e Práticas do Letramento. Brasília: INEP/MEC, 2007.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M. S. Contextos de Alfabetização Inicial. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Bibliografia Complementar:

COOK-GUMPERZ, J. A Construção Social da Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem o BA BÉ BI BÓ Bu. São Paulo: Scipione, 1998.

FOUCAMBERT, J. A Leitura em Questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIN, L. R. Alfabetização: quem tem medo de ensinar? São Paulo: Cortez; Campo Grande: Ed. da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1997.

TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da Língua Escrita. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Unicamp, 1990.

Disciplina: Alfabetização e Letramento: processos psicolinguísticos

Apresentação: Esta disciplina apresenta as múltiplas facetas da alfabetização e discute as ideias trazidas pelos estudos psicolinguísticos e a repercussão na prática pedagógica do professor. Nesse momento é importante conhecer como as práticas alfabetizadoras se modificaram a partir da psicogênese da Língua Escrita e estudos de Vygotsky.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar os conceitos que envolvem a prática de alfabetização e do letramento.

Ementa: Apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem o aprendizado da língua escrita a partir dos processos psicolinguísticos, relações entre oralidade e escrita. Analisa as diferentes facetas da alfabetização e do letramento, como as características de nosso sistema de escrita, os processos de leitura e de escrita e produção de textos, a oralidade, as relações entre oralidade e escrita e os processos psicolinguísticos envolvidos no aprendizado da língua escrita. Contempla, ainda, a função da avaliação diagnóstica no planejamento das práticas de alfabetização e letramento. Os conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento serão discutidos em articulação com suas possibilidades práticas.

Conteúdo Programático:

1. Construtivismo: Reflexões sobre a teoria e a prática
2. Como as crianças pensam a escrita
3. O ingresso no mundo da escrita e da leitura
4. Ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva de Vygotsky e Piaget
5. Prática alfabetizadora no contexto atual
6. Produção de textos na alfabetização – o que precisamos conhecer

7. Desenvolvimento da oralidade

8. Só se aprende ler - lendo

Bibliografia básica:

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem o BA BÉ BI BÓ Bu. São Paulo: Scipione, 1998.
FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetização. SP: Contexto, 2005.
LEMLE, Miriam. Guia do alfabetizador. SP: Ática, 2004.

Bibliografia complementar:

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MARUNY, Curto Luís et al. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. (vol. 1) Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VYGOTSKY, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil: fundamentos históricos e filosóficos

Apresentação: A disciplina integra o conjunto de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no primeiro ano do curso. A disciplina visa oferecer aos alunos uma visão ampla acerca dos aspectos essenciais da Educação Infantil, seus fundamentos e características específicas dessa etapa

da educação básica, como base para a compreensão da infância e das diferentes concepções de criança, servindo como base para que o futuro professor possa construir sua prática docente em Educação Infantil levando em conta as especificidades que marcam esse segmento da escolaridade, assim como o lugar da criança nas instituições de ensino.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Reconhecer a Educação Infantil e suas especificidades como processo construído socialmente e historicamente, bem como compreender a prática cotidiana nesse nível de ensino, evidenciando as concepções de infância, criança, educação e cuidados.

Ementa: Apresenta e analisa os fundamentos históricos e filosóficos da Educação Infantil como base para a compreensão da infância e das diferentes concepções de criança que marcaram distintas práticas pedagógicas, bem como dos problemas e desafios que se colocam hoje à educação da criança nessa faixa etária na realidade brasileira

Conteúdo Programático:

1. Concepções de infância
2. Histórico das instituições de Educação Infantil
3. Principais teóricos da Educação Infantil
4. Principais teóricos da Educação Infantil
5. Os espaços na Educação Infantil
6. A rotina na Educação Infantil
7. Planejamento
8. Relação família/ escola

Bibliografia básica:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FLORES, D. B. Fundamentos da Educação Infantil: fundamentos históricos e filosóficos. (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M, A. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Bibliografia complementar:

ARIÉS, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. (org.). Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

KISHIMOTO, T. M. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 1998.

KRAMER, S. (org.). Com a pré-escola nas mãos. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. M. de (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

Disciplina: Fundamentos da Educação Infantil: práticas pedagógicas

Apresentação: A disciplina de Fundamentos da Educação Infantil: práticas pedagógicas integra o conjunto de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no primeiro ano do curso. A disciplina visa oferecer aos alunos uma visão ampla acerca dos aspectos essenciais da Educação Infantil, focando nos aspectos práticos desse segmento, propiciando subsídios para o planejamento de práticas pedagógicas pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e demais documentos legais e normativos vigentes.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Reconhecer a Educação Infantil e suas especificidades como processo construído socialmente e historicamente, bem como compreender a prática cotidiana nesse nível de ensino, evidenciando as concepções de infância, criança, educação e cuidados.

Ementa: Estuda o conceito de infância, o lugar da criança nas instituições de Educação Infantil e as particularidades desse nível de ensino, propiciando subsídios para o planejamento de práticas pedagógicas pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e demais documentos legais e normativos vigentes.

Conteúdo Programático:

1. Sexualidade, mídia e consumo
2. Afetividade
3. Brincadeira
4. Cantos de atividades diversificadas
5. Identidade e autonomia
6. Rodas de conversa
7. Currículo
8. Avaliação

Bibliografia básica:

BASSEDAS, E.; HUGET, T.; SOLÉ, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/*Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FLORES, D. B. Fundamentos da Educação Infantil: práticas pedagógicas (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

Bibliografia complementar:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil// Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAIDY, C. M. e KAERCHER, G. E. P. S. (org.). Educação Infantil. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001

OLIVEIRA, Z. R. M. de (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M, A. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ROSSETI- FERREIRA, M. C. et al. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

Disciplina: Psicologia da Educação

Apresentação: A disciplina integra o conjunto de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no primeiro ano do curso. A disciplina visa desenvolver a compreensão dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento em diferentes abordagens, como ferramentas fundamentais para instrumentalizar o professor em sua prática docente.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Entender as contribuições das correntes psicológicas para a compreensão da prática educativa e de seus pressupostos; ampliar o conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem; valorizar a interação professor-aluno no processo de construção do conhecimento.

Ementa: Desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e moral à luz da Epistemologia Genética, da Abordagem sócio histórica, da Psicologia de Wallon e do Behaviorismo. Relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Processo ensino/aprendizagem.

Conteúdo Programático:

- 1 A teoria de desenvolvimento na infância de Wallon
- 2 A teoria de desenvolvimento de Wallon: infância, adolescência e o processo educacional
- 3 Piaget: principais conceitos
- 4 Piaget: estágios de desenvolvimento
- 5 Vygotsky: principais conceitos
- 6 Vygotsky e a aprendizagem
- 7 Behaviorismo: principais conceitos
- 8 Behaviorismo e a aprendizagem

Bibliografia básica:

- PIAGET, J. A psicologia da criança. São Paulo: DIFEL, 1982.
- SKINNER, B. F. Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 2002
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Bibliografia complementar:

- DOLLE, J. M. Para compreender Jean Piaget. Uma iniciação à psicologia genética piagetiana. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- LA TAILLE, Y. de (Org.). Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MAHONEY, A. A. e ALMEIDA, L. R. (org.) Henry Wallon. Psicologia e Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2009

MOREIRA, M. B. Princípios básicos de análise do comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2007

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

Disciplina: Leitura e produção de texto

Apresentação: Aprender a organizar um texto escrito é, necessariamente, aprender a organizar o pensamento. O domínio fluente da leitura e da escrita é pressuposto para o bom desempenho do aluno universitário e também se aplica a todo profissional, independentemente de sua área de atuação. Assim, a disciplina de Leitura e Produção de Texto caracteriza-se como um instrumento imprescindível ao aluno de Pedagogia, uma vez que oferecerá ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento da leitura e lapidação da escrita acadêmica. A disciplina prioriza as estratégias de produção levando-se em conta a diversidade de gêneros textuais e a utilização da variante padrão da Língua Portuguesa. Sua relevância consiste em articular relações com as demais disciplinas ofertadas pelo curso, de modo a amplificar seus benefícios e contribuir para a progressão do aluno em suas múltiplas dimensões.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Formar leitores críticos e consolidar a competência da escrita, praticando a leitura e a escrita de diversos gêneros textuais.

Ementa: Os processos enunciativos e suas repercussões na leitura e produção de textos. Princípios e procedimentos da organização textual: estrutura global e local dos textos; gêneros e tipologias textuais.

Conteúdo Programático:

1. Concepções e estratégias de leitura e de produção de textos
2. Histórias imaginadas
3. Experiências vividas
4. Experiências vividas II
5. Convença-me ou eu te devoro
6. Convença-me ou eu te devoro II
7. O saber exposto
8. Ensinar a fazer

Bibliografia básica:

EMEDIATO, W. A Fórmula do Texto. 3. ed. São Paulo : Geração Editorial, 2007.

FARACO, C. A., TEZZA, C. Prática de texto para estudantes universitários. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCIA, O. Comunicação em prosa moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Bibliografia complementar:

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLIKSTEIN, I. Técnicas de Comunicação Escrita. São Paulo: Ática, 1992.

DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, L.. Escrever com criatividade. São Paulo: Contexto, 2001.

Disciplina: Fundamentos da Educação: História e Sociedade

Apresentação: A disciplina propicia aos alunos o entendimento da educação e da pedagogia numa dimensão histórica, historiográfica e filosófica. Problematisa os processos educativos ao longo do tempo, identificando os paradigmas hegemônicos e seus respectivos princípios educativos, em particular no contexto brasileiro. Oferece condições para a compreensão científica e crítica de temas contemporâneos como, a formação da criança e do professor, em diferentes sociedades e tempos históricos, auxiliando no conhecimento e desenvolvimento de ações e intervenções do aluno na prática profissional.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Instrumentalizar os alunos para a compreensão do fenômeno educativo, em sua relação com a sociedade, com ênfase no processo escolar.

Ementa: Estudo do fenômeno educativo, da antiguidade a contemporaneidade, em sua relação com a sociedade, em sentido amplo, com ênfase no seu sentido restrito, o processo escolar. Aborda os fundamentos teóricos e conceituais nas áreas filosófica, histórica e social, para o exercício do pensamento crítico, sobre o papel das instituições na atualidade e das políticas educacionais. Analisa a função da escola brasileira, do período colonial ao império, destacando a educação dos índios, dos negros e das mulheres.

Conteúdo Programático:

1. Os fenômenos educação, escola e trabalho: o homem construindo sua cultura
2. Educação na Antiguidade: Grécia

3. Educação Medieval
4. Educação e Modernidade
5. A escola moderna no Brasil: Companhia de Jesus
6. Educação do índio: a educação jesuítica
7. A educação do negro: a pedagogia do medo
8. A educação no Império Brasileiro

Bibliografia básica:

EUGENIO, C. A. Fundamentos da Educação: História e Sociedade (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. História da educação: da Antiguidade aos nossos dias. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

Bibliografia complementar:

CAMBI, F. História da Pedagogia. Tradução de: LORENCINE, Á. São Paulo: UNESP, 1999.

DEL PRIORI, M. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Contexto, 1999.

LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.) 500 Anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANACORDA, M. A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 10. ed. Tradução de: LO MONACO, G. São Paulo: Cortez, 2002.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1, 2 e 3.

Disciplina: Pedagogia Não Escolar

Apresentação: A disciplina visa analisar a atuação do profissional Pedagogo nos diferentes espaços educativos da área escolar e não escolar e sua relação com a formação e prática do Pedagogo.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Analisar o exercício profissional do Pedagogo em diferentes espaços educativos da área escolar e não escolar, vivenciando diferentes contatos em que é descrita a gestão dos processos pedagógicos em diferentes tipos de organização não escolar.

Ementa: Analisa as possibilidades de atuação do pedagogo em instituições sociais, como Organizações não governamentais, hospitais, empresas, meios de comunicação em massa, dentre outros. Estudo e análise crítica dos princípios e práticas pedagógicas realizadas em espaços não escolares.

Conteúdo Programático:

1. Modalidades das práticas educativas e a atuação do Pedagogo em diferentes contextos.
2. A prática pedagógica de educadores no contexto não escolar: ongs, empresas, ambientes da área de saúde onde os profissionais da educação desenvolvem e efetivam ações pedagógicas.
3. Estudo de projetos culturais, lúdicos e educativos relacionados ao contexto de responsabilidade social em ambientes de saúde.
4. Atuação profissional na área de gestão de pessoas: conhecer programas de capacitação profissional de funcionários inseridos na empresa.
5. O papel do Pedagogo como administrador da mudança.

Bibliografia básica:

ARANTES, Valéria Amorim. (org.). Educação formal e não formal. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

LIBÂNEO, J.C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

SIMSON, O. R. de M. V. Educação não-formal: cenários da criação. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

Bibliografia complementar:

ARAÚJO, Ulisses F. Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

ANTUNES, ÂNGELA. Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

ALTHUON, B. G; ESSLE, C. H. E STOEBER, I. S. Reunião de pais: sofrimento ou prazer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

GOHN, M. G. Educação não formal e o educador social. São Paulo: Cortez, 2010.

PARK, M. B. E FERNANDES, R. S. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos.

Disciplina: Comunicação e Expressão**Apresentação:**

NFH PRECISA INSERIR ESTA APRESENTAÇÃO.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Compreender as diferentes manifestações de linguagens na sociedade, desenvolver capacidades para a leitura crítica e consolidar a competência da escrita, praticando a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais.

Ementa: Variação linguística. Linguagem verbal e não verbal. Os processos enunciativos e suas repercussões na leitura e produção de textos. Gêneros e tipos textuais. Princípios e procedimentos da linguística textual: coesão e coerência. Gêneros acadêmicos.

Conteúdo Programático:

1. Produção de linguagem: língua, linguagem e variação linguística
2. Gêneros e tipos textuais: definição e funcionalidade
3. Leitura e produção de textos: a coesão e a coerência
4. Leitura e produção de texto: teoria e prática

Bibliografia básica:

KOCH, I. G. V. O texto e a construção dos sentidos. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

VIEIRA-SILVA, C. Comunicação e expressão (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2013.

Bibliografia complementar:

KOCH, I.G. Villaça. A Coesão Textual. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I.G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A coerência textual. 18. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

DISCINI, N. Comunicação nos textos: leitura e produção. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. Oficina de texto. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

COSTA VAL, M. da G. Redação e textualidade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Disciplina: Filosofia e Ética

NFH PRECISA INSERIR ESTA APRESENTAÇÃO.

Apresentação:

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Conhecer a origem da Filosofia e alguns de seus principais personagens, apropriando-se da atitude fundamental do filosofar e de seus procedimentos a fim de desenvolver a capacidade de reflexão crítica, sobretudo a respeito de temas relacionados à ética, à prática científica e à vida político-social.

Ementa: A origem histórica da Filosofia. A atitude fundamental do filosofar, seus procedimentos e resultados. A diferença entre ética e moral. Construção histórica dos valores e sua manifestação sob perspectivas diversas (étnica, religiosa, sexual-afetiva, etc.). Desafios éticos contemporâneos. Filosofia da ciência. O paradigma científico. Ciência e Bioética. Liberdade e necessidade.

As transformações no conceito de liberdade. Alienação e ideologia. A liberdade nas expressões artísticas e culturais.

Conteúdo Programático:

1. O início do filosofar
2. Ética: o problema da convivência com o outro
3. O homem, a sociedade e o saber científico
4. Liberdade, cidadania e cultura

Bibliografia básica:

ALEXANDRE, B. S. e SANTOS, R. P. Filosofia e ética (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

CHAUÍ, M. Convite à Filosofia. São Paulo: Editora Ática, 1994.

HADOT, P. O que é a Filosofia Antiga? 2. ed. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

Bibliografia complementar:

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo: Atlas, 2009.

CHAUÍ, M. Introdução à História da Filosofia: as escolas helenísticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. v. 2.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a Filosofia? Tradução de Bento, P. J.; Muñoz, A. A. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

JAEGER, W. Paideia – a formação do homem grego. 3. ed. Tradução de Artur

PLATÃO. O Banquete. *In*: Diálogos. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

Disciplina: Libras

NFH PRECISA INSERIR ESTA APRESENTAÇÃO.

Apresentação:

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Adquirir noções e identificar conceitos básicos relacionados à Libras e à surdez.

Ementa: Aspectos linguísticos da Libras; Vocabulário em Libras: alfabeto manual, numerais, cumprimentos, tempo, apresentação pessoal, pronomes interrogativos, graus de parentesco, adjetivos, meios de transporte, alimentos, meios de comunicação, profissões, ambiente escolar, natureza e meio ambiente, estados do Brasil, locais públicos; Estrutura gramatical da Libras; Fundamentos da educação de surdos e seu histórico; O tradutor/intérprete de Língua de Sinais.

Conteúdo Programático:

1. Convívio com surdo: conhecendo sua história e língua
2. Nos tempos de escola
3. Meio ambiente e saúde: em busca de equilíbrio
4. Viajando pelo Brasil

Bibliografia básica:

CLAUDIO, D. P.; FESTA, P. S. V. Libras (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

FELIPE, T.; MONTEIRO, M. Libras em Contexto. Rio de Janeiro: MEC/Feneis, 2009.

SILVA, L. Libras. Curitiba: FAEL, 2010.

Bibliografia complementar:

OATES, E. Linguagem das Mãos. Aparecida: Santuário, 2000.

PEREIRA, M. C. da C. Libras: conhecimento além dos sinais. [S.l.]: Pearson Brasil, 2011.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SACKS, O. W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 2011.

SKLIAR, C. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Disciplina: Estágio Supervisionado: Introdução

Apresentação: A disciplina Estágio Supervisionado: Introdução, com base no conhecimento da realidade educacional, tem como objetivo principal promover a reflexão contextualizada a respeito das práticas pedagógicas realizadas no curso de Pedagogia. Nesse sentido, o estágio supervisionado constitui-se como um eixo norteador do currículo, a fim de aproximar, analisar e refletir sobre o conjunto de saberes relacionados à atuação do pedagogo em diferentes realidades. Além disso, por intermédio do contato direto com a situação real de docência, a disciplina em questão possibilita a relação dos conhecimentos teóricos com a atividade prática, construindo aprendizagens significativas na formação do pedagogo.

Carga Horária: 100 horas

Objetivo: Promover uma análise reflexiva sobre as práticas realizadas no estágio no curso de Pedagogia a partir do conhecimento da realidade educacional. Possibilitar a compreensão sobre planejamento, a avaliação e o papel do docente e aluno, em diferentes campos de atuação do pedagogo, com reflexões contextualizadas a partir das vivências na instituição educacional de forma sistemática e intencional.

Ementa: compreensão do estágio supervisionado como elemento curricular obrigatório de conteúdo profissionalizante para atuação do pedagogo. Introdução a organização pedagógica do estágio supervisionado do curso de Pedagogia. Identificação e caracterização dos espaços de estágio. Relação da disciplina de estágio como elemento de permanente articulação entre teoria e prática com ênfase na docência como base da formação do pedagogo. Elaboração de planejamento e avaliação na prática pedagógica. Metodologia de coleta de dados da prática pedagógica e elaboração de relatórios de estágio.

Conteúdo Programático:

1. A organização pedagógica do processo de estágio supervisionado do curso
2. Caracterizando os espaços de estágio supervisionado
3. As relações do trabalho docente, planejamento e avaliação na prática pedagógica
4. Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Gestão escolar

Bibliografia básica:

ALARCÃO, I.(Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996

PIMENTA, S. G.. O estágio na formação de professores. São Paulo: Cortez, 1997

LA TORRE, S. de; BARRIOS, O. Curso de formação para educadores. São Paulo: Madras, 2002.

Bibliografia complementar:

ALVES, N. (Org.). Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil. Brasília: MEC/EF

BUSATO, Z. S. L.. Avaliação nas práticas de ensino e estágio: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MORAIS, R. de (Org.). Sala de Aula: que espaço é esse? 9. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ZABALZA, M. N. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Disciplina: Fundamentos da Educação: aspectos filosóficos e pedagógicos

Apresentação: A disciplina propicia aos alunos o entendimento da educação e da pedagogia numa dimensão filosófica. Problematisa os processos educativos ao longo do tempo e do espaço social, propondo aos alunos a compreensão dos fenômenos políticos, econômicos, sociais, culturais e ideológicos que constituem as diferentes formas de pensar e organizar a educação e os sistemas de ensino e em particular no contexto brasileiro. Oferece condições para a compreensão científica e crítica de temas contemporâneos. Neste sentido, destaca a formação da criança e as filosofias que sustentam a prática do professor, em diferentes sociedades e tempos históricos, auxiliando no conhecimento e desenvolvimento de ações e intervenções do aluno na prática profissional.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Instrumentalizar os alunos para a compreensão do fenômeno educativo, em sua relação com a sociedade, com ênfase no processo escolar.

Ementa: Estudo do fenômeno educativo na Contemporaneidade, em sua relação com a sociedade, em sentido amplo, com ênfase no seu sentido restrito, o processo escolar. Aborda os fundamentos teóricos e conceituais nas áreas filosófica, histórica e social, como o Iluminismo, o Positivismo e o Marxismo, para o exercício do pensamento crítico.

Conteúdo Programático:

1. As ideias pedagógicas: o liberalismo
2. As ideias pedagógicas: o Iluminismo
3. As ideias pedagógicas: o positivismo
4. Ideias Pedagógicas: Marxismo e Educação
5. A educação na República

Bibliografia básica:

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999

EUGENIO, C. A. **Fundamentos da Educação: aspectos filosóficos e pedagógicos** (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Bibliografia complementar:

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario. *História da Filosofia*: São Paulo: Paulus, 10ed. São Paulo: Paulus, 2007. **Volumes I, II e III**

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. Volumes I, II e III.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Trad.: Stephania Matousek. 2ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

2º ANO

Disciplina: Fundamentos da Educação: A Perspectiva Sociológica

Apresentação: A disciplina de "Fundamentos da Educação: a perspectiva sociológica" integra o conjunto de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no segundo ano do curso no sentido de propiciar aos graduandos e graduandas o entendimento da educação na perspectiva do pensamento sociológico clássico e contemporâneo. Problematisa a relação entre indivíduo, sociedade e educação, permitindo aos futuros pedagogos e pedagogas a compreensão dos processos e mecanismos sociais que perpassam os ambientes educacionais escolares e não escolares.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Compreender o fenômeno educativo em perspectiva sociológica, identificando no processo histórico de constituição dos respectivos campos científicos as concepções teóricas e metodológicas que estudam, desde o século XIX, a relação entre sociedade, educação e escola.

Ementa: Fenômeno educativo em seus fundamentos sociológicos: contexto histórico e desenvolvimento científico (positivismo). Sociedade, educação e escola nas abordagens funcionalista, crítica, compreensiva e estruturalista. Processo educacional nas análises de Mannheim, Gramsci, Establet e Baudelot, Bourdieu e Foucault.

Conteúdo Programático:

1. A formação da sociologia: historicidade e desenvolvimento
2. O fenômeno educativo em seus fundamentos sociológicos
3. Sociedade, educação e escola em perspectiva sociológica clássica
4. O processo educacional na sociologia contemporânea

Bibliografia básica:

ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Org.). Sociologia para Educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

Bibliografia complementar:

CANDAU, Vera Maria. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural: Iniciação, teoria e temas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
SILVA, Tomaz T. da. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Disciplina: Arte e Cultura

Apresentação: A disciplina de "Arte e Cultura" integra o conjunto de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no primeiro ano do curso, juntamente com "Fundamentos da Educação", com o intuito de propiciar aos graduandos e graduandas o entendimento das especificidades da arte e da cultura no processo de formação geral do ser humano e das sociedades. Problematisa as questões da relação entre o indivíduo e o seu ambiente natural e histórico por meio da produção artística e cultural, ao mesmo tempo em que oferece condições para o desenvolvimento de repertório no campo da arte e da cultura, auxiliando na formação e construção de ações e intervenções do(a) pedagogo(a) na prática profissional.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Desenvolver competências de compreensão, análise e apreciação crítica das manifestações artísticas e culturais de sete metrópoles representativas do patrimônio natural, histórico, artístico e cultural da humanidade situadas em diferentes continentes.

Ementa: Aborda os conceitos fundamentais da cultura e da arte, discutindo as questões contemporâneas que balizam o patrimônio natural, cultural e artístico em suas várias manifestações. Análise das relações entre arte, cultura e sociedade em uma perspectiva histórica e antropológica, a partir de sete metrópoles mundiais.

Conteúdo Programático:

- 1 Arte, Cultura e Sociedade: um processo em construção
- 2 Salvador: onde o Brasil nasceu
- 3 Cidade do México: tradição e modernidade
- 4 Nova York: "The Big Apple"
- 5 Cidade do Cabo: onde os oceanos se encontram
- 6 Paris: "Cidade luz"
- 7 Londres: "A cidade mais pontual do mundo"
- 8 Tóquio: "A área urbana mais populosa do mundo"

Bibliografia básica:

COLI, J. O que é a arte. São Paulo: Brasiliense, 2004

GOMBRICH, E. H. A história da arte. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

SANTOS, J. L. dos. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006

Bibliografia complementar:

ARANTES NETO, A. A. O que é cultura popular. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JANSON, H. W. História da Arte. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 3. v.

SANTOS, M. das G. V. P. dos. História da Arte. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

SAUCEDO, D. Arte e Cultura II. Curitiba: Universidade Positivo, 2012.
(Unidades 1, 2 e 3).

SCHAPIRO, M. A Arte Moderna século XIX e XX: ensaios escolhidos. São Paulo: Editora da USP, 1996.

Disciplina: Fundamentos da Educação: A Perspectiva Sociológica Brasileira

Apresentação: A disciplina de "Fundamentos da Educação: a perspectiva sociológica brasileira" integra o conjunto de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no segundo ano do curso para problematizar a relação entre indivíduo e sociedade; educação, Estado e

escola, ampliando a reflexão dos processos e mecanismos sociais que constituem a organização escolar e a instituição educativa, em particular no contexto brasileiro. Oferece condições para a compreensão científica e crítica de temas educacionais contemporâneos - gênero, cultura, violência e cidadania -, auxiliando na formação e construção de ações e intervenções do (a) pedagogo (a) na prática profissional.

Carga horária: 40 h

Objetivo: Analisar a produção sociológica brasileira sobre educação, identificando no contexto histórico nacional as concepções e os temas contemporâneos que perpassam a relação entre sociedade, educação e escola.

Ementa: Produção sociológica brasileira sobre educação. Temas contemporâneos da educação em perspectiva sociológica: gênero, sexualidade; classe, justiça social e violência; religiosidade, subjetividade e diversidade; nacionalidade e cidadania.

Conteúdo Programático:

1. Pensamento sociológico brasileiro: contexto histórico e desenvolvimento
2. A educação na perspectiva sociológica
3. Sociedade e escola a partir de 1970
4. Temas contemporâneos na sociologia

Bibliografia básica:

PAIXÃO, Lea Pinheiro e ZAGO, Nadir (org.) Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. (Org.). Sociologia para Educadores. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

Bibliografia complementar:

CANDAU, Vera Maria. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural: Iniciação, teoria e temas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Disciplina: Fundamentos da Educação: A Perspectiva Antropológica

Apresentação: A disciplina de "Fundamentos da Educação: a perspectiva antropológica integra o quadro de disciplinas de formação geral do curso de Pedagogia e está inserida no segundo ano do curso para relacionar as temáticas do campo da antropologia com as questões que envolvem a educação e a sociedade, do século XIX em diante. O encontro da antropologia com a educação possibilita o desenvolvimento da indagação, reflexão e interpretação dos dilemas que desafiam os seres humanos em sua existência e, em particular, os profissionais da educação. Por meio da antropologia, os (as) futuros (as) pedagogos (as) têm a oportunidade de superar os preconceitos do senso comum, buscando a compreensão dos significados da cultura para o processo de consciência de si, do outro e de suas ações educacionais.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar os conceitos de cultura, raça, etnia, identidade e diferença, reconhecendo que seus sentidos e desdobramentos teóricos - relativismo

cultural, etnocentrismo, alteridade e interculturalidade - articulam-se ao conjunto de conhecimentos, crenças, valores, normas e símbolos produzidos pelos grupos humanos por meio de situações, experiências e comportamentos pessoais e coletivos. Refletir sobre temas contemporâneos como gênero, sexualidade, inclusão e exclusão social; classe, justiça social e violência; religiosidade, subjetividade e diversidade; nacionalidade e cidadania, à luz do pensamento sociológico e antropológico, investigando no contexto educacional escolar os seus significados para o trabalho do(a) pedagogo(a).

Ementa: A educação em seus fundamentos antropológicos: origens históricas e desenvolvimento. A ideia de cultura e seus componentes: conhecimentos, crenças, valores, normas e símbolos. O relativismo cultural e o problema do etnocentrismo nas sociedades. Os conceitos de raça e etnia e suas implicações teóricas e metodológicas. Identidade, diferença, alteridade, multiculturalidade e interculturalidade no contexto escolar. A diversidade cultural e religiosa brasileira e suas representações no processo educacional. Educação antropológica: a sala de aula e a relação pedagógica como campo de pesquisa etnográfica.

Conteúdo Programático:

1. O fenômeno educativo em seus fundamentos antropológicos
2. Cultura, educação e escola em perspectiva antropológica
3. Antropologia e educação no contexto brasileiro
4. Temas contemporâneos da educação na perspectiva antropológica

Bibliografia básica:

CANDAU, Vera Maria. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. Antropologia: Uma introdução. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Bibliografia complementar:

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

LAPLANTINE, F. Aprender antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOURAINE, Alain. Igualdade e Diversidade. São Paulo: Edusc, 1999.

MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia Cultural: Iniciação, teoria e temas. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Disciplina: Alfabetização e Letramento: conceitos

Apresentação: A disciplina vem para colaborar com as discussões sobre a alfabetização e letramento, destacando neste momento as atividades desenvolvidas nas classes, considerando os eixos a leitura, a oralidade, a apropriação do sistema de escrita e a produção textual. Discute também a questão da ludicidade e a importância da avaliação diagnóstica.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar os conceitos que envolvem a prática de alfabetização e do letramento.

Ementa: Apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos que envolvem o aprendizado da língua escrita e as dimensões metodológicas relativas ao processo inicial de alfabetização. Analisa as contribuições teóricas para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, bem como estuda as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos

iniciais da escolarização. Os conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de alfabetização e de letramento serão discutidos em articulação com suas possibilidades práticas.

Conteúdo Programático:

1. Capacidades Linguísticas na Alfabetização
2. A apropriação do sistema de escrita alfabética
3. Práticas de alfabetização
4. Experiências de escrita e leitura na educação infantil e anos iniciais
5. Ludicidade em sala de aula
6. Pressupostos do Método fônico na atualidade
7. Avaliação do processo de alfabetização
8. Reflexões para o professor alfabetizador

Bibliografia básica:

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização sem o BA BÉ BI BÓ BU. São Paulo: Scipione, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. Escrita e alfabetização. SP: Contexto, 2005.

LEMLE, Miriam. Guia do alfabetizador. SP: Ática, 2004.

Bibliografia complementar:

ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Elena. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MARUNY, Curto Luís et al. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como

o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. (vol. 1) Porto Alegre: ArtMed, 2000.

TFOUNI, Leda V. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000.

Disciplina: Conteúdos e Metodologias do Ensino de Linguagem Oral e Escrita: Educação Infantil

Apresentação: Essa disciplina tem o intuito de construir as bases teóricas e práticas sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, a fim de que o pedagogo seja capaz de desenvolver experiências significativas de aprendizagem da língua, possibilitando a ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar a contribuição dos estudos linguísticos para o entendimento da aquisição da Língua Portuguesa como língua materna, discutindo questões teóricas e práticas relativas a métodos e práticas de ensino e de aprendizagem da leitura, da produção de textos escrito e oral e dos conhecimentos linguísticos na Educação Infantil.

Ementa: Contribuições do campo da psicolinguística na compreensão do desenvolvimento e apropriação da linguagem, em suas modalidades oral e escrita. O desenvolvimento da linguagem oral. Desenvolvimento da consciência fonológica. Eixos: leitura, escrita, oralidade em diferentes contextos; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem na produção de textos orais e escritos na Educação Infantil.

Conteúdo Programático:

1. Desenvolvimento fonológico na criança e a consciência fonológica
2. Linguagem Oral na Educação Infantil
3. Linguagem Escrita na Educação infantil
4. A leitura para as crianças da Educação infantil
5. O jogo e as representações
6. Avaliação da linguagem oral e escrita na educação infantil

Bibliografia básica:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BASSEDAS, Eulalia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel (coautor). Aprender a ensinar na educação infantil. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, c1999. 357 p. ISBN 8573075171 (broch.)

FERREIRO Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991

Bibliografia complementar:

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KAUFMAN, Ana Maria (coautor). Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio: experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998. 198p. ISBN 8573073640 (broch.)

MIALARET, Gaston. A aprendizagem da leitura. 2.ed. Lisboa: Estampa, [1976], 147p. (Técnicas da educação; 9)

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa (coautor). Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003, 191p. ISBN 8536300329 (broch.)

Disciplina: Conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental

Apresentação: Essa disciplina tem o intuito de construir as bases teóricas e práticas sobre os conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade no contexto das séries iniciais do ensino fundamental I, tendo como premissa a aquisição da língua portuguesa como língua materna.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar a contribuição dos estudos linguísticos para o entendimento da aquisição da Língua Portuguesa como língua materna, discutindo questões teóricas e práticas relativas a métodos e práticas de ensino e de aprendizagem da leitura, da produção de textos escrito e oral e dos conhecimentos linguísticos no Ensino Fundamental.

Ementa: Contribuições do campo da linguística articulada ao estudo das diferentes formas que o uso da linguagem assume na oralidade, escrita, norma urbana culta, língua falada, níveis de registro do menos ao mais formal. Noções de gênero; Eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos em

diferentes contextos; correção na Língua Portuguesa; Avaliação do processo de ensino e aprendizagem e da produção de textos orais e escritos.

Conteúdo Programático:

1. Língua e Linguagem
2. O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil
3. O Ensino de Língua Portuguesa na escola: problemas e perspectivas
4. Documentos oficiais (PCN e DCN) e o ensino de LP
5. A linguagem oral: especificidades e ensino
6. A leitura: especificidades e ensino
7. A escrita: especificidades e ensino
8. Análise Linguística: concepção e ensino

Bibliografia básica:

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

FIORIN, J. L. (org.). Introdução à Linguística. Objetivos teóricos. Volume I. São Paulo: Contexto, 2005

Bibliografia complementar:

ELIAS, V. M. (Org.) Ensino de Língua Portuguesa – oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura, produção de textos e a escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, E. O que é Linguística. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

Disciplina: Conteúdos do Ensino de Matemática – Educação Infantil

Apresentação: A disciplina aborda a história da matemática e a história do seu ensino no Brasil. Busca discutir com os alunos os processos mentais associados ao pensamento matemático, considerando os conteúdos essenciais para a Educação Infantil de acordo com os documentos oficiais RCNEI.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Conhecer o panorama histórico educacional para compreender o quadro de referência atual da educação matemática; se apropriar de conteúdos da Psicologia da Educação Matemática no contexto da Psicologia e da Didática da Matemática; conhecer e compreender os processos avaliativos; aplicar com propriedade a resolução de problemas no aprendizado da matemática; aplicar os jogos em benefício do ensino da Matemática; conhecer diversos recursos e materiais didáticos e ter autonomia na construção de outros para as suas aulas; conhecer várias metodologias para o ensino da Matemática; comunicar ideias matemáticas usando vocabulário adequado.

Ementa: Análise crítica das contribuições do campo da psicologia para compreender o processo de estruturação do pensamento matemático e o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças de até 5 anos (Educação Infantil), utilizando-se dos conhecimentos de números e operações, espaços e forma, grandezas e medidas. Estudo dos conteúdos de Matemática na Educação Infantil em articulação com as propostas pedagógicas para o ensino da Matemática e suas abordagens didático-metodológicas.

Conteúdo Programático:

1. Panorama histórico da educação matemática no século XX
2. Desenvolvimento do senso matemático
3. Construção do conceito de número
4. O conjunto dos números naturais
5. Sistema de numeração decimal (SND)
6. Desenvolvimento do senso espacial.
7. Desenvolvimento do senso de medida.
8. Ideias das operações

Bibliografia básica:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LORENZATO, S. Educação Infantil e Percepção Matemática. Autores Associados. Campinas – SP. 2006

NUNES, T. & BRYANT, P. (1996). Crianças Fazendo Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Bibliografia complementar:

CARAÇA, B. de J. Conceitos Fundamentais da Matemática. Lisboa: Gradiva, 2000.

CUBERES, M. T. (org.). Educação Infantil e séries iniciais. Articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LERNER, D. & SADOVSKY, P. O sistema de Numeração: um problema didático. Em: C. PARRA. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. G. 3ª ed. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Disciplina: Metodologias do Ensino de Matemática – Educação Infantil

Apresentação: A disciplina utiliza da problematização contextualizada para a abordagem dos conteúdos propostos para a Educação Infantil. Busca discutir as teorias e os conceitos de Piaget e Vygotsky no ensino aprendizagem da matemática, destacando como a criança aprende e constrói o raciocínio, buscando sempre entender que a aprendizagem deve ser significativa para os alunos, estabelecendo relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos que já possuem.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Reconhecer como os estudos da psicologia contribuíram no entendimento da formação de conceitos lógico matemático na educação infantil. Analisar as abordagens didático-pedagógicas para o ensino da matemática na educação infantil.

Ementa: Contribuições dos diversos campos da Educação Matemática, incluindo a didática e a psicologia, para compreender o processo de estruturação do pensamento matemático e o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças de até 5 anos (Educação Infantil), de modo a incentivá-las a fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, desenvolver o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente, ter confiança em si na

resolução de problemas que envolvem ideias matemáticas e comunicar ideias matemáticas configurando, desse modo, um quadro inicial de referências lógico-matemáticas.

Conteúdo Programático:

1. Estrutura do cérebro com enfoque no pensamento matemático
2. Raciocínio – Lógico Matemático
3. Ed. Matemática: aspectos históricos e correntes psicológicas
4. Resolução de Problemas
5. Etnomatemática
6. Modelagem Matemática
7. Jogos, brincadeiras e curiosidades matemáticas
8. Novas Abordagens no ensino de matemática

Bibliografia básica:

FALCÃO, J. T. R. Psicologia da Educação Matemática – Uma Introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LORENZATO, S. Educação infantil e percepção matemática. Autores Associados. Campinas – SP. 2006

NUNES, TEREZINHA & BRYANT, PETER (1996). Crianças fazendo matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Bibliografia complementar:

CUBERES, M. T. (org.). Educação Infantil e séries iniciais. Articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FAYOL, Michel. A criança e o número: da contagem à resolução de problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KAMII, Constance; LIVINGSTON, Sally J. Desvendando a Aritmética – implicações da teoria de Piaget. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NETTO, Ernesto R. Didática da Matemática. Didática da Matemática. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

SMOLE, K. DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. Brincadeiras infantis nas aulas de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Disciplina: Conteúdos e Metodologias do Ensino de História

Apresentação: A disciplina de "Conteúdos e Metodologias do Ensino da História" integra o conjunto de disciplinas de formação específica do curso de Pedagogia e está inserida no segundo ano do curso no sentido de propiciar aos graduandos e graduandas o entendimento e a aplicação das principais categorias de análise da história - tempo, temporalidades, memória - na prática pedagógica da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Problematisa as questões da relação entre os indivíduos e o ambiente com o intuito de permitir a compreensão dos processos e mecanismos históricos que constituem as sociedades, em suas dimensões local (Curitiba), regional (Paraná) e nacional (Brasil). Oferece condições para a compreensão científica e crítica dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, auxiliando na formação e construção de ações e intervenções do (a) pedagogo (a) na prática profissional.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Reconhecer o papel da História escolar nos currículos nacionais. Compreender os fundamentos teóricos e metodológicos básicos do conhecimento histórico no Ensino Fundamental, identificando concepções e abordagens possíveis no seu ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conhecer os conteúdos básicos que constituem os currículos escolares de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conhecer alguns recursos, estratégias e metodologias apropriados ao ensino de História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ementa: Componente curricular de História na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eixos estruturantes da disciplina: tempo e temporalidades, identidades, cultura e cidadania. Recursos didáticos e metodológicos. Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História.

Conteúdo Programático:

1. Introdução
2. Fundamentos do Ensino de História
3. Conceitos fundamentais no ensino da História
4. Introdução de noções históricas na Educação Infantil
5. Noções e conceitos históricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental
6. Ensino de História nos 4^{os} e 5^{os} anos
7. Conteúdos Básicos do ensino de História
8. Materiais e recursos

Bibliografia básica:

BITTENCOURT, Circe Maria F. (org.). O Saber histórico na sala de aula. SP: Contexto, 2005.

BRASIL, MEC, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais (1a. a 4a. série). RJ: DP&A, 2000.
FONSECA, Thaís N. L. História & Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Bibliografia complementar:

BITTENCOURT, Circe Maria F. Ensino de História: fundamentos e métodos. SP: Cortez, 2004.
CURITIBA. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Ensino Fundamental, 2006, v. 3.
KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. SP: Contexto, 2004.
SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. SP: Scipione, 2004.
PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. SP: Cortez, 2005.

Disciplina: Pedagogia no Mercado Editorial

Apresentação: A disciplina visa desenvolver a compreensão dos processos de organização dos materiais editoriais em diferentes modalidades e plataformas, focando nos aspectos relacionados à formação do profissional Pedagogo, reconhecendo assim as principais áreas de atuação do mesmo.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Reconhecer os atributos próprios aos materiais didáticos, em suas diversas modalidades e plataformas (impressas e digitais). Conhecer as partes que constituem os livros didáticos e suas funcionalidades. Identificar diferentes abordagens metodológicas possíveis em materiais didáticos. Reconhecer áreas de atuação do pedagogo no mercado editorial

Ementa: Conceituar materiais didáticos. Metodologia para análise de

paradidáticos. Metodologia para análise de livros didáticos. Materiais didáticos digitais. Contribuições do pedagogo na produção editorial.

Conteúdo Programático:

1. O que são materiais didáticos
2. A estrutura dos paradidáticos
3. Partes e organização dos materiais didáticos
4. Materiais didáticos digitais
5. O pedagogo no mercado editorial

Bibliografia básica:

AZEVEDO, S. de C. de; ALMEIDA, C. G. B. O paradidático como instrumento facilitador no ensino de Geografia. Revista do Ensino de Geografia. Uberlândia v. 4, no 6 p. 139-148, jan-jun 2013.

BELMIRO, C. A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Educ. Soc., Ago 2000, vol.21, no.72.

FERNANDES, A. T. de C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. Educ. Pesqui., Dez 2004, vol.30, no.3.

Bibliografia complementar:

PAES DE BARROS, C. G. and COSTA, E. P. M. da. Os gêneros multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual?. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, Dez 2012, vol.7, no.2.

CASSIANO, C. C. de F.. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. História, 2004, vol.23.

GOMES, M. M., SELLES, S.E. and LOPES, A. C. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. Educ. Pesqui., Jun 2013, vol.39, no.2.

FILATRO, A. Design Instrucional na prática. São Paulo: Pearson, 2008.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual do usuário. Em Aberto.

Brasília, ano 16, no 69, jan. /mar 1996.

Disciplina: Raciocínio Lógico

Apresentação: A disciplina desenvolve modos de pensar lógicos e críticos, partindo da língua materna, e de expressar ideias por meio de argumentos, aguçando a percepção de padrões e regularidades

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Estudar as questões da lógica e criticidade. Desenvolver as competências de leitura, interpretação e raciocínio lógico com base em situações relacionadas ou não à matemática.

Ementa: Estudo de questões da lógica clássica. Elaboração de estratégias para resolução de problemas. Desenvolvimento de modos de pensar produtivos na resolução de problemas.

Conteúdo Programático:

1. Linguagem matemática
2. Proposições lógicas
3. Conectivos
4. Tabelas-Verdade
5. Raciocínio Lógico envolvendo problemas aritméticos
6. Raciocínio Lógico envolvendo problemas geométricos
7. Razão e proporção

Bibliografia básica:

PIAGET, Jean. Abstração reflexionante: relações logico-aritméticas e ordem das relações espaciais. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIANNOTTI, Jose Arthur. Apresentação do mundo: considerações sobre o pensamento de Ludwig Wittgenstein. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FURTADO, Emerson Marcos. Lições de raciocínio lógico. Curitiba: CEC - Concursos e Editora Curitiba Ltda, 2007

Bibliografia complementar:

CHANGEUX, Jean-Pierre, 1936-; CONNES, Alain (Coautor). Matéria e pensamento. São Paulo: UNESP - Depto de Educação Especial, 1996.

SERATES, Jonofon. Raciocínio lógico: lógico matemático, lógico quantitativo, lógico numérico, lógico analítico, lógico crítico. 10. ed. Brasília: Jonofon, 2000. 2 v.

TAHAN, Malba. O homem que calculava. 62. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KAMII, Constance. Aritmética: novas perspectivas implicações da teoria de Piaget. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LOVELL, Kurt. O desenvolvimento dos conceitos matemáticos e científicos na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 134 p. (Biblioteca Artes Médicas).

Disciplina: Estágio Supervisionado na Educação Infantil

Apresentação: A disciplina oportuniza ao aluno do curso de Pedagogia conhecer as características dos tempos e espaços referentes ao cuidado, o brincar e a educação, bem como, a utilização adequada dos materiais pedagógicos para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças pequenas.

Carga Horária: 100 horas

Objetivo: Relacionar a teoria estudada em sala de aula articulando-a com a prática vivenciada no campo de estágio. Desenvolver as habilidades relacionadas à prática docente em situações que envolvem aprender a elaborar, a executar, assim como a avaliar os projetos de ensino, com reflexões contextualizadas a partir das vivências na instituição educacional de forma sistemática e intencional.

Ementa: Vivência prática observacional da atuação do professor e educador da Educação Infantil. Docência. Articulação entre as teorias de ensino e aprendizagem e a prática docente.

Conteúdo Programático:

1. Prática docente na Educação Infantil
2. Abordagens teóricas da prática pedagógica na Educação Infantil
3. Metodologias na Educação Infantil
4. Avaliação do processo de aprendizagem na educação infantil

Bibliografia básica:

ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/EF, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores. São Paulo: Cortez, 1997.

Bibliografia complementar:

BASSEDAS, E.; HUGET, T.; SOLÉ, I. Aprender e Ensinar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M, A. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Z. R. M. de (Org.). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSSETI- FERREIRA, M. C. et al. Os Fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002.

ZABALZA, M. N.. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

3º ANO

Disciplina: Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa: Primeiro Ciclo (1º, 2º 3º anos) do Ensino Fundamental

Apresentação: Essa disciplina tem o intuito de construir as bases teóricas e práticas sobre os conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade no contexto das séries iniciais primeiro ciclo do ensino fundamental, tendo como premissa a aquisição da língua portuguesa como língua materna.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar a contribuição dos estudos linguísticos para o entendimento

da aquisição da língua portuguesa como língua materna, discutindo questões teóricas e práticas relativas a métodos e práticas de ensino e de aprendizagem da leitura, da produção de textos escrito e oral e dos conhecimentos linguísticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, primeiro ciclo.

Ementa: Análise crítica das contribuições do campo da linguística articulada ao estudo das diferentes formas que o uso da linguagem assume: oralidade, escrita, norma urbana culta, língua falada, níveis de registro (do menos ao mais formal). Estudo dos gêneros textuais para os anos iniciais. Eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos em diferentes contextos; Discussões sobre a correção na Língua Portuguesa; Discussões sobre a avaliação em geral (do processo de ensino e aprendizagem) e específica da produção de textos (orais e escritos).

Conteúdo Programático:

1.Gêneros e Tipos textuais e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental

2..A escrita: especificidades e ensino

3.Análise Linguística: concepção e ensino

4.Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica

5.Produção e Reescrita de textos

6.Materiais didáticos de língua portuguesa: formas e usos

Bibliografia básica:

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

FIORIN, J. L. (org.). Introdução à Linguística. Objetivos teóricos. Volume I. São Paulo: Contexto, 2005.

Bibliografia complementar:

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Leitura, produção de textos e a escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. e Org. Rojo, Roxane e Cordeiro, Gláís), São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Disciplina: Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa: Segundo Ciclo (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental

Apresentação: Essa disciplina tem o intuito de construir as bases teóricas e práticas sobre os conhecimentos linguísticos necessários ao desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade no contexto das séries finais do ensino fundamental segundo ciclo, tendo como premissa a aquisição da língua portuguesa como língua materna.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar a contribuição dos estudos linguísticos para o entendimento da aquisição da língua portuguesa como língua materna, discutindo questões teóricas e práticas relativas a métodos e práticas de ensino e de aprendizagem da leitura, da produção de textos escrito e oral e dos conhecimentos linguísticos nas séries finais do Ensino Fundamental, segundo ciclo.

Ementa: Análise crítica das contribuições do campo da linguística articulada ao estudo das diferentes formas que o uso da linguagem assume: oralidade, escrita, norma urbana culta, língua falada, níveis de registro (do menos ao mais formal). Estudo e compreensão das noções de gênero textual e o letramento nos anos finais do Ensino Fundamental 1. Eixos: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos em diferentes contextos; Discussões sobre a correção na Língua Portuguesa; Discussões sobre a avaliação em geral (do processo de ensino e aprendizagem) e específica da produção de textos (orais e escritos).

Conteúdo Programático:

1. Gêneros e Tipos textuais e o ensino de Língua Portuguesa
2. Agrupamentos de Gêneros
3. A escrita: especificidades e ensino
4. Análise Linguística: concepção e ensino
5. Análise Linguística: influências na leitura e na escrita
6. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica

7. Produção e Reescrita de textos

8. Materiais didáticos de língua portuguesa: formas e usos

Bibliografia básica:

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

MATÊNCIO, M. de L. . Leitura, produção de textos e a escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994.

Bibliografia complementar:

COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. Belo Horizonte: Autêntica: 2008.

FIORIN, J. L. (org.). Introdução à Linguística. Objetivos teóricos. Volume I. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J; Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. E Org. Rojo, Roxane e Cordeiro, Glaís), São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

Disciplina: Conteúdos do Ensino de Matemática – Ensino Fundamental

Apresentação: A disciplina aborda a alfabetização matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando os diferentes eixos de ensino da Matemática: Números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação. A abordagem dos conteúdos com as diferentes tendências propostas pela Educação Matemática como a Resolução de problemas, investigação matemática, Etnomatemática, jogos matemáticos, uso das tecnologias, história da Matemática, modelagem matemática são o foco das análises constituídas na disciplina.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Contribuições dos diversos campos da Educação Matemática, incluindo a didática e a psicologia, para compreender o processo de estruturação do pensamento matemático e o desenvolvimento do raciocínio lógico das crianças de até 7 anos, de modo a incentivá-las a fazer descobertas, tecer relações, organizar o pensamento, desenvolver o raciocínio lógico, situar-se e localizar-se espacialmente, ter confiança em si na resolução de problemas que envolvem ideias matemáticas e comunicar ideias matemáticas configurando, desse modo, um quadro inicial de referências lógico-matemáticas. Os conteúdos matemáticos serão discutidos em articulação com as propostas pedagógicas para o ensino da Matemática e suas abordagens didático-metodológicas.

Ementa: A quantificação como objeto de estudo da Matemática. Trabalho com os eixos norteadores do Ensino da Matemática. Números e operações: Diferentes sistemas de numeração e o sistema de numeração decimal. Números naturais, operações com números naturais, números racionais. Espaço e forma – Geometria: A localização de um ponto no espaço e sua

representação, figuras planas e espaciais. Grandezas e medidas: reconhecimento e comparação de grandezas, as unidades de medidas do sistema métrico decimal, as unidades de medida de tempo e o dinheiro. Tratamento da informação: coleta, interpretação e representação da informação, gráficos e probabilidades e o acaso.

Conteúdo Programático:

1. Numeração e sistema de numeração
2. Conjuntos numéricos
3. Divisibilidade e múltiplos de números naturais
4. Os números racionais e sua forma fracionária
5. Os números racionais e sua forma decimal
6. Geometria: origens da Geometria
7. Estudo das figuras planas
8. Estudo das figuras espaciais
9. Sistema decimal de medidas
10. Estudo das figuras planas
11. Tratamento da informação

Bibliografia básica:

BURIASCO, R. L. C. (org). Avaliação e Educação Matemática. Recife: SBEM, 2008.

FALCÃO. J. T. R. Psicologia da Educação Matemática – Uma Introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LORENZATO, S. Educação Infantil e Percepção Matemática. Coleção Formação de Professores. Autores Associados: Campinas, 2006.

Bibliografia complementar:

CUBERES, M. T. (org.). Educação Infantil e séries iniciais. Articulação para a alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GARCIA, R.L. e MOREIRA, A.F.B. (orgs.) Currículo na Contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo. Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para que. 10ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LERNER, D. & SADOVSKY, P. O sistema de numeração: um problema didático. Em: C. PARRA. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, M. P. dos. Recursos Didático-Pedagógicos na Educação Matemática Escolar: Uma Abordagem Teórico-Prática. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2011.

Disciplina: Metodologias do Ensino de Matemática – Ensino Fundamental

Apresentação: A disciplina utiliza de problematização contextualizada e das diferentes tendências de ensino na Educação Matemática (Resolução de problemas, investigação matemática, Etnomatemática, jogos matemáticos, uso das tecnologias, história da Matemática, modelagem matemática) para a abordagem dos conteúdos propostos para o Ensino Fundamental. Os conteúdos são trabalhados de maneira em espiral, onde o mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes momentos do processo ensino aprendizagem.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Apropriação de cálculos, estratégias e ferramentas matemáticas para o ensino e a aprendizagem de crianças das Séries Iniciais; compreensão do processo de contagem para a realização de operações e cálculos; reconhecer e compreender as unidades de medidas e aplicá-las às suas respectivas grandezas matemáticas; conhecer, identificar e estudar as diversas geometrias; saber ler uma tabela, identificar os seus dados e estabelecer paralelo com gráficos; fazer cálculos estimativos e percentuais.

Ementa: A Matemática no Ensino Fundamental. Objetivos para a aprendizagem da Matemática no ensino fundamental. Tendências em Educação Matemática. A organização do trabalho por eixos: Números e operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Cada eixo com organização própria em termos de linguagem, conceitos, habilidades e objetos de estudo. O planejamento matemático em espiral o que garante a articulação entre os eixos. Conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de acordo com os documentos oficiais PCN, diretrizes curriculares e implicações pedagógicas. Avaliação matemática integrada ao ensino.

Conteúdo Programático:

1. A Matemática no Ensino Fundamental
2. A Resolução de problemas no Ensino Fundamental
3. Uso de materiais concretos manipulativos
4. Uso do ábaco, material dourado, quadro valor lugar e no ensino do sistema de numeração decimal e operações com números naturais.
5. Números fracionários e decimais

6. A utilização dos jogos e brincadeiras nas aulas de Matemática como uma possibilidade de aprendizagem.
7. Desenvolvendo conceitos e habilidades de medida
8. O pensamento e o desenvolvimento do pensamento geométrico
9. Coleta, representação e interpretação da informação. Construção de gráficos e tabelas.
10. A modelagem matemática e o ensino aprendizagem na Matemática
11. Exemplos de atividades de investigação Matemática.
12. Conexão da literatura infantil e o ensino da Matemática.
13. Reflexões sobre como construindo uma avaliação integrada ao ensino.

Bibliografia básica:

BURIASCO, R. L. C. (org). Avaliação e Educação Matemática. Recife: SBEM, 2008.

FALCÃO. J. T. R. Psicologia da Educação Matemática – Uma Introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LORENZATO, S. Educação Infantil e Percepção Matemática. Coleção Formação de Professores. Autores Associados: Campinas, 2006.

Bibliografia complementar:

PARRA. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Trad. J. A. Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NUNES, TEREZINHA & BRYANT, PETER (1996). Crianças Fazendo Matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PAIS, Luiz Carlos. Ensinar e Aprender Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2010.

SMOLE, K. DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. Brincadeiras Infantis nas Aulas de Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Disciplina: Gestão Escolar

Apresentação: Esta disciplina objetiva compreender a atuação do gestor escolar e do pedagogo na organização do trabalho pedagógico. Objetiva propiciar aos alunos do Curso de Pedagogia o conhecimento sobre as diferentes modalidades e práticas de gestão escolar, planos de trabalho e os fundamentos que permeiam as ações da escola.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Analisar as concepções de gestão escolar de acordo com as políticas educacionais brasileiras. Conhecer as concepções de gestão compartilhada e democrática e sua configuração no interior da escola: papel do diretor, do pedagogo, do Conselho Escolar, da APMF, Conselho de Classe e dos Grêmios Estudantis. Compreender a importância da gestão pedagógica, administrativa, democrática e participativa no contexto escolar.

Ementa: Gestão Escolar: concepções históricas. O papel do Gestor Escolar e do Pedagogo. Sistema Organizacional: Teoria e Prática. Gestão Escolar: exercício profissional e a construção coletiva do ambiente de trabalho. Diferentes tipos de Gestão.

Conteúdo Programático:

1. Evolução histórica da Gestão Escolar
2. Dimensões da Gestão Escolar
3. Os desafios do Gestor Escolar na sociedade brasileira
4. Instâncias colegiadas: APMF, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil
5. Áreas de atuação do Gestor Escolar e Pedagógico
6. Diferentes modalidades de gestão: pedagógica, administrativa, democrática e participativa

Bibliografia básica:

DALBEN, A. I. L.de F.. Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DE ROSSI, V. L. S. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, c2004. (Cotidiano Escolar).

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. 8.ed. São Paulo: Cortez.

Bibliografia complementar:

FERREIRA, N. S. C.; KUENZER, A. Z. (Coautor). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.(Cadernos de gestão; 1.).

MARTINS, J. do P. Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 4. ed. rev., atual. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, C. R. dos; FERREIRA, M. C. I.; BUENO, A. L. G. (Coautor). Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

Disciplina: Conteúdos e Metodologias do Ensino de Geografia

Apresentação: A disciplina de "Conteúdos e Metodologias do Ensino da Geografia" integra o conjunto de disciplinas de formação específica do curso de Pedagogia e está inserida no terceiro ano do curso no sentido de propiciar aos graduandos e graduandas o entendimento e a aplicação das principais categorias de análise da geografia - espaço, lugar, paisagem, território e região - na prática pedagógica da educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Problematisa as questões da relação entre o indivíduo e o seu ambiente natural com o intuito de permitir a compreensão dos processos e mecanismos geográficos que constituem as sociedades, em suas dimensões local (Curitiba), regional (Paraná) e nacional (Brasil). Oferece condições para a compreensão científica e crítica dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, auxiliando na formação e construção de ações e intervenções do (a) pedagogo (a) na prática profissional.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Refletir sobre as noções de lugar, paisagem, território, região, memória, continuidades, rupturas, simultaneidades, diferenças e semelhanças em geografia, percebendo a importância de desenvolver o raciocínio geográfico na prática pedagógica e na formação de identidades pessoais, sociais e culturais. Reconhecer o papel da Geografia escolar nos currículos nacionais. Compreender a importância das contribuições da Psicologia na seleção e organização dos conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Compreender os fundamentos teóricos e metodológicos básicos do conhecimento geográfico, identificando concepções e abordagens possíveis no seu ensino na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e as metodologias apropriadas para elas. Reconhecer a importância da alfabetização cartográfica na formação básica dos alunos do Ensino Fundamental.

Ementa: Conteúdos de Geografia na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eixos estruturantes da disciplina: espaço, natureza, lugar, paisagem, território e espaço geográfico. Recursos didáticos e metodológicos. Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Geografia

Conteúdo Programático:

1. Introdução
2. Fundamentos da Geografia
3. Cartografia
4. Noções e conceitos de espaço para a criança da Educação Infantil
5. Noções e conceitos de espaço geográfico nos anos iniciais do Ensino Fundamental¹
6. Conteúdos de Geografia no 4o ano

7. Conteúdos de Geografia no 5o ano

8. Materiais e recursos didáticos

Bibliografia básica:

BRASIL, MEC, SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais (1a. a 4a. série). RJ: DP&A, 2000.
 CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). A Geografia na sala de aula. SP: Contexto, 2000.
 CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003.

Bibliografia complementar:

ALMEIDA, Doin de. Do Desenho ao Mapa: Iniciação cartográfica na escola. SP: Contexto, 2001.
 ALMEIDA, R. D; PASSINI, Elza. Espaço geográfico: ensino e representação. SP: Contexto, 1989.
 CURITIBA. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Ensino Fundamental, 2006, v. 3.
 OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. (org.). Para onde vai o ensino de geografia? 7 ed. SP: Contexto, 2001.
 PENTEADO, Heloísa Dupas. Metodologia do Ensino de História e Geografia. SP: Cortez, 2005.

Disciplina: Conteúdos do Ensino de Ciências Naturais – Ensino Fundamental

Apresentação: Disciplina de formação específica contempla a abordagem teórica dos conteúdos abordados no ensino das ciências naturais (Física, Química e Biologia) nos anos iniciais do ensino fundamental.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Capacitar aluno do curso de Pedagogia na conceituação das Ciências da Natureza, permitindo o reconhecimento da interação entre Ciência, Meio Ambiente, Sociedade, Tecnologia e Cidadania. Possibilitar ao acadêmico relacionar os conteúdos (conceituais) no Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Potencializar o entendimento dos Eixos Curriculares para o ensino das Ciências - Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade. Reconhecer o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais na sistematização dos conteúdos a serem abordados na área das Ciências Naturais.

Ementa: Aprendizagem contextualizada relacionando as ciências naturais, exatas, e humanas como potencializadora da compreensão das interações entre Ciência, Meio Ambiente, Sociedade, Tecnologia e Cidadania; Os conteúdos (conceituais) no Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O currículo básico de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a delimitação dos conteúdos do Ensino de Ciências. Os Eixos Curriculares para o ensino das Ciências. - Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade.

Conteúdo Programático:

1. Conceito de Ciências da natureza
2. Correlação entre Ciência, Meio Ambiente, Sociedade, Tecnologia e Cidadania
3. Eixo Curricular: Conteúdos Temáticos Terra e Universo
4. Eixo Curricular: Conteúdos Temáticos Vida e Ambiente
5. Eixo Curricular: Conteúdos Temáticos Ser Humano e Saúde

6. Parâmetros Curriculares Nacionais e as Ciências naturais

Bibliografia básica:

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. A Didática das Ciências. 14 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Brasília, 1997.

CAMPOS, M.C. da C.; NIGRO, R.G. Didática de Ciências: O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

Bibliografia complementar:

CANIATO, R. Com(ns)Ciência na Educação. Campinas: Papirus. 1987;

CHALMERS, A. Que é Ciência, Afinal? São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 1994

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J.A.P. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Editora Cortez. 1992

NARDI, R. Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004

Disciplina: Gestão da Sala de Aula

Apresentação: Esta disciplina objetiva inserir os alunos do curso de Pedagogia nas questões de sala de aula, visando conhecer os componentes que norteiam a gestão da sala de aula e os elementos unificadores da didática, frente às questões pertinentes à organização do trabalho pedagógico na escola

com vistas a prepará-lo para desempenhar o exercício profissional de professor no mundo do trabalho.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Refletir acerca das ideias centrais dos processos de ensino e aprendizagem propostos nas abordagens tradicionais e progressistas, considerando a sala de aula e os atores envolvidos.

Ementa: Estuda os conhecimentos teóricos e práticos necessários para orientar a ação didática do processo de ensino e aprendizagem. Fornece subsídios para que o futuro professor compreenda esse processo, o contexto da sala de aula, o seu funcionamento e suas formas de organização e gestão à luz do pensamento pedagógico de autores clássicos e contemporâneos.

Conteúdo Programático:

1. A sala de aula como espaço de relações sociais e historicamente constituídas
2. Contexto da prática pedagógica e a dinâmica da sala de aula
3. A Didática e a prática pedagógica
4. Dos objetivos aos procedimentos de ensino – um caminho a percorrer
5. Procedimentos de ensino e aprendizagem
6. Perspectivas de Avaliação do ensino
7. A escola, aluno e família
8. O uso de tecnologias na educação

Bibliografia básica:

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARLI, André. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HAYDT, Regina Célia. Curso de didática geral. São Paulo. Ática, 2006

Bibliografia complementar:

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003

FURLANI, L. M. T. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 78p. (Polemicas do nosso tempo; v.28).

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A. (Org.). Técnicas de ensino: Por quê não. Campinas, SP: Papirus, 2011

ZABALZA, M. N. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Disciplina: Metodologia Científica

NFH PRECISA INSERIR ESTA APRESENTAÇÃO.

Apresentação:

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Apresentar conceitos e procedimentos relacionados à construção do conhecimento científico.

Ementa: Tipos de conhecimento. Ciência: utilidade, resultados, limitações e desafios éticos. Importância da ciência para o conhecimento dos aspectos ambientais, sociais e culturais que afetam as condições de vida individuais, regionais e globais. Áreas do conhecimento científico. Metodologia científica, planejamento e execução da pesquisa científica. Apresentação escrita e oral de trabalhos científicos.

Conteúdo Programático:

1. Conhecimento, Ciência e o “Fazer Científico”
2. Elaboração do Projeto de Pesquisa Científica
3. Execução da Pesquisa Científica: Coleta e Análise de Dados
4. Apresentação da Pesquisa Científica

Bibliografia básica:

CRESWELL, J. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Pesquisa Metodológica: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MATITZ, Q. Metodologia Científica (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

Bibliografia complementar:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520:2002: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: 2002a.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. A Arte da Pesquisa. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOURA, M. L. S. de.; FERREIRA, M. C. Projetos de Pesquisa: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

RUIZ, J. A. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Disciplina: Avaliação Educacional

Apresentação: A disciplina de "Avaliação Educacional" integra o quadro de disciplinas básicas do Curso de Pedagogia e está inserida no terceiro ano no sentido de propiciar aos graduandos e graduandas o aprofundamento dos aspectos epistemológicos, históricos e institucionais que envolvem o processo avaliativo em educação. Problematisa a relação entre objetivos, princípios, características e procedimentos teóricos e metodológicos com a finalidade de contribuir para a compreensão dos processos e mecanismos que constituem as dimensões externas e internas dos programas de avaliação educacional e institucional. Oferece condições para a reflexão científica e crítica de temas educacionais contemporâneos, como as experiências e práticas de avaliação vigentes na Educação Básica, auxiliando a formação e construção de ações e intervenções do (a) pedagogo (a) nos programas de melhoria do ensino e de sua própria formação.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Pesquisar os conceitos de avaliação identificando-os no contexto das tendências da educação. Conhecer elementos avaliativos que instrumentalizam a relação teoria e prática apontando quais as implicações sociais, políticas e pedagógicas. Identificar os diferentes instrumentos avaliativos e suas funções, compreendendo que o contexto avaliativo engaja-se nas ações pedagógicas do professor. Elaborar instrumentos de avaliação coerentes com as aulas ministradas, articulados nas funções da avaliação diagnóstica, somativa e formativa. Refletir sobre os aspectos políticos e legais que contemplam a avaliação.

Ementa: O desenvolvimento histórico da avaliação escolar no âmbito das tendências da educação. As implicações sócio-político-pedagógicas das práticas avaliativas e dos instrumentos de avaliação, assim como da análise, acompanhamento e registro de resultados. O contexto político e legal da avaliação.

Conteúdo Programático:

1. Abordagem histórica e teórica da avaliação frente às tendências pedagógicas.
2. Funções da avaliação: diagnóstica, somativa e formativa.
3. Aspectos legais e políticos da avaliação
4. Critérios de avaliação.
5. Instrumentos de avaliação
6. Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Bibliografia básica:

ESTEBAN, M. T. (Coautor). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 3. ed. Rio de Janeiro: SEPE, 2001. 142 p. (O sentido da escola).

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 10. ed. Porto

Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Bibliografia complementar:

ALMEIDA, F. J. de (Coautor). Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2005.

DEMO, P. Avaliação qualitativa. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. 85 p. (Polêmicas do nosso tempo; 25).

FURLANI, L. M. T. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 78p. (Polêmicas do nosso tempo; v.28).

MORETTO, V. P. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança: por uma práxis transformadora. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Libertad, 2003. 230 p. (Cadernos pedagógicos do Libertad; v.6).

Disciplina: Conteúdos e Metodologias de Natureza e Sociedade – Educação Infantil

Apresentação: Disciplina de formação específica orienta o acadêmico na seleção dos conteúdos e escolha das propostas de ação voltadas ao ensino de natureza e sociedade, no âmbito da Educação Infantil, salientando os requisitos necessários para uma formação crítica e eticamente responsável.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Capacitar aluno do curso de Pedagogia na conceituação das Ciências da Natureza, permitindo o reconhecimento da interação entre Ciência, Meio Ambiente, Sociedade, Tecnologia e Cidadania. Possibilitar ao acadêmico relacionar os conteúdos (conceituais) no Ensino de Ciências na Educação Infantil. Potencializar o entendimento dos Eixos Curriculares para o ensino de natureza e sociedade na educação infantil. Reconhecer o papel dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil na sistematização dos conteúdos a serem abordados na área das Ciências Naturais.

Ementa: Aprendizagem contextualizada dos conteúdos (conceituais) no Ensino de Natureza e Sociedade na Educação Infantil. O currículo básico de Ciências na Educação Infantil e a delimitação dos conteúdos do Ensino de Ciências. O referencial curricular e as diretrizes curriculares nacionais para educação infantil no eixo de natureza e sociedade.

Conteúdo Programático:

1. Conceito de Ciências da natureza
2. Correlação entre Ciência, Meio Ambiente, Sociedade, Tecnologia e Cidadania
3. O ensino de Ciências na Educação Infantil
4. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares nacionais da educação infantil e o ensino de ciências.

Bibliografia básica:

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. A Didática das Ciências. 14 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Brasília, 1997.

CAMPOS, M.C. da C.; NIGRO, R.G. Didática de Ciências: O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

Bibliografia complementar:

CANIATO, R. Com(ns)Ciência na Educação. Campinas: Papiros. 1987;

CHALMERS, A. Que é Ciência, Afinal? São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 1994

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J.A.P. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Editora Cortez.1992

NARDI, R. Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004

Disciplina: Finanças Pessoais (Optativa)

Apresentação:

NFH PRECISA INSERIR ESTA APRESENTAÇÃO.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Compreender que existem mecanismos direcionados para pessoas que não entendem de finanças, e que podem auxiliar no uso inteligente do dinheiro possibilitando prosperidade a partir do controle das finanças pessoais.

Ementa: Finanças pessoais e prosperidade: prioridades e envelhecimento. Inteligência em controle financeiro e financiamento: mecanismos de controle e formas de financiar. Poupar e investir: diferenças, quando e multiplicando patrimônio. Como sair das dívidas: comprador compulsivo, os quatro passos de sucesso para sair das dívidas, os aspectos psicológicos do endividamento.

Conteúdo Programático:

1. Finanças Pessoais como um instrumento de prosperidade
2. Como controlar suas despesas de maneira inteligente
3. Conheça maneiras de poupar e investir seu dinheiro
4. Como sair das dívidas e entender o papel do dinheiro em nossa sociedade

Bibliografia básica:

ASSAF NETO, A. Mercado Financeiro. São Paulo: Atlas, 2001.

HALDELD, M. Investimentos – como administrar melhor seu dinheiro. Curitiba: Fundamento, 2007.

CORDEIRO, R. Finanças Pessoais (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2013.

Bibliografia complementar:

CLASON, G. O Homem Mais Rico da Babilônia. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CORDEIRO, R. O Sovina e o Perdulário. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

TOLOTTI, M. As Armadilhas do Consumo. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

FERREIRA, V. R. de M. Psicologia Econômica: estudo do comportamento econômico e da tomada de decisão. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

WEATHERFORD, J. A História do Dinheiro. São Paulo: Negócio, 1999.

Disciplina: Fundamentos da Administração (Optativa)

Apresentação:

NFH PRECISA INSERIR ESTA APRESENTAÇÃO.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo:

Ementa: Organizações: definição, origem, recursos, resultados, processos, estrutura e cultura organizacional. A administração: definição, objetivos, importância, áreas de especialização. O papel gerencial no contexto organizacional: as funções e os desafios do administrador. A administração no contexto organizacional contemporâneo: aprendizagem organizacional e inovação, ética e responsabilidade social. Relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e indígena. Meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Ética ambiental nas atividades profissionais.

Conteúdo Programático:

1. As Organizações
2. A administração e as funções administrativas
3. A administração no contexto organizacional contemporâneo

4. Meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações. Relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e indígena.

Bibliografia básica:

DAFT, R. L. Administração. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2005.

DRUCKER, P. F. A Profissão de Administrador. Tradução de: MONTINGELLI JR., N. São Paulo: Pioneira, 1998.

GAVA, G. L.; MATITZ, Q.; ARAÚJO, R. Fundamentos da Administração (recurso eletrônico). Curitiba: Universidade Positivo, 2013.

Bibliografia complementar:

HALL, R. Organizações: estruturas, processos e resultados. 8. ed. 2004.

HITT, M.; HOSKISSON, R. E.; IRELAND, D. Administração Estratégica: competitividade e globalização. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2008.

MAXIMIANO, A. C. A. Introdução à Administração. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MINTZBERG, H. Criando Organizações Eficazes. São Paulo: Atlas, 1995.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. de. Teoria Geral da Administração. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2006.

Disciplina: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental

Apresentação: Vislumbram-se por meio dessa disciplina, que os alunos do curso de Pedagogia identifiquem as características principais que contemplam o espaço físico e a rotina pedagógica nas Escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais, bem como compreender as práticas pedagógicas.

Carga Horária: 50 horas

Objetivo: Relacionar a teoria estudada em sala de aula articulando-a com a prática vivenciada em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolver as habilidades relacionadas à prática docente em situações que envolvem aprender a elaborar, a executar, a avaliar os projetos de ensino, com reflexões contextualizadas a partir das vivências na instituição educacional de forma sistemática e intencional.

Ementa: Vivência prática observacional da atuação do professor nas turmas dos Anos Iniciais do ensino fundamental. Análise dos componentes curriculares, metodologias e avaliação Articulação entre as teorias de ensino e aprendizagem e a prática docente.

Conteúdo Programático:

1. Gestão da sala de aula
- 2.. Componentes curriculares e as Metodologias nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- 3.. Avaliação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
4. Estratégias de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Bibliografia básica:

ALARCÃO, Isabel.(Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

CARVALHO, Mercedes. Ensino Fundamental – Práticas Docentes nas Series iniciais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Bibliografia complementar:

ANDRE, Marli E.D.A (Coautor). Pedagogia das diferenças na sala de aula. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KAUFMAN, Ana María et al. Alfabetização de crianças: construção e intercâmbio experiências pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coautor). Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

4º ANO

Disciplina: Políticas Públicas e Legislação Educacional

Apresentação: Esta disciplina apresenta o contexto histórico das políticas educacionais que direcionaram a organização do ensino no Brasil. Apresenta a legislação atual e busca discutir como os programas e projetos implantados após a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN 9394 de 1996, causaram impactos na organização do ensino, visando o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar a organização política e legal da educação brasileira, considerando os programas e projetos instituídos a partir da década de 1970

para atender as demandas da educação infantil, ensino fundamental, médio e as modalidades de ensino.

Ementa: Organização dos Sistemas de Ensino e da Política Educacional de Educação Básica no Brasil. Estrutura do sistema de ensino, organização, funcionamento, objetivos e princípios contextualizados historicamente. Programas e políticas educacionais

Conteúdo Programático:

1. Políticas públicas, legislação e educação
2. Reformas do ensino no Brasil – a modernização regulada
3. O plano de desenvolvimento da educação e o sistema nacional de educação
4. A organização do sistema de ensino brasileiro
5. Política de investimentos educacionais
6. Desafios das políticas públicas para educação infantil, educação inclusiva, educação de jovens e adultos e educação integral
7. Avaliação institucional no Brasil
8. Políticas educacionais no cotidiano da vida escolar e nas identidades dos atores escolares.

Bibliografia básica:

LIBÂNEO, José Carlos. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo, Cortez, 2005.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira; FELDMAN, Maria; SILVA, Rinalva Cassiano. Administração Escolar e política da educação. UNIMEP, 2001.

SAVIANI, Demerval. Política e Educação no Brasil. Educação

Contemporânea. Autores Associados, 2006.

Bibliografia complementar:

LOMBARDI, J C Silva. O público e o privado na história da educação brasileira- concepções e práticas educativas. Campinas, SP, Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Maria Angela da S. Aguiar. LIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007

SAVIANI, Derme. História das ideias pedagógicas no Brasil. São Paulo, Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Política Educacional no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2007.

Disciplina: Metodologias do Ensino de Ciências Naturais – Ensino Fundamental

Apresentação: Disciplina de formação específica que discute a organização de atividades teóricas e práticas, destinadas ao ensino das ciências naturais, ressaltando os subsídios necessários para uma formação reflexiva e pautada nas perspectivas do desenvolvimento sustentável, que articulam os conhecimentos específicos ao emprego de metodologias diversificadas para o ensino das Ciências Naturais.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Capacitar aluno do curso de Pedagogia a reconhecer o papel das Ciências no Ensino Fundamental; Estruturar a organização de um plano de

ação para atividades na área da Educação Ambiental e o ensino das Ciências; Desenvolver atividades práticas de aplicação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ensino das ciências; Realizar atividades multidisciplinares para o aprendizado das ciências; Aplicar metodologias variadas no ensino de temas de Ciências Naturais.

Ementa: Concepções e abordagens didáticas para ensino de Ciências. A abordagem da educação ambiental para educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aplicação de estratégias lúdicas para o ensino de temas em Ciências Naturais. Feiras de Ciências e a aplicação do método científico. A técnica de projetos no ensino das Ciências Naturais.

Conteúdo Programático:

1. Concepções e abordagens didáticas para ensino de Ciências;
2. Temas Transversais e ensino das ciências;
3. Aplicabilidade do lúdico em propostas de ensino na área das Ciências naturais;
4. Feiras de Ciências e a aplicação do método científico no ensino de temas em Ciências Naturais;
5. A técnica de projetos no ensino das Ciências Naturais;
6. O papel das atividades práticas no ensino das Ciências Naturais;

Bibliografia básica:

ASTOLFI, J.P.; DEVELAY, M. A Didática das Ciências. 14 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Brasília, 1997.

CAMPOS, M.C. da C.; NIGRO, R.G. Didática de Ciências: O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

Bibliografia complementar:

CANIATO, R. Com(ns)Ciência na Educação. Campinas: Papirus. 1987;

CHALMERS, A. Que é Ciência, Afinal? São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHASSOT, A. A ciência através dos tempos. São Paulo: Moderna, 1994

DELIZOICOV, D. & ANGOTTI, J.A.P. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Editora Cortez.1992

NARDI, R. Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores. São Paulo: Escrituras, 2004

Disciplina: Conteúdos e Metodologias do Ensino da Arte

Apresentação: A disciplina Conteúdos e Metodologia do Ensino da Arte apresenta ferramentas necessárias à compreensão dos conteúdos curriculares e ao aperfeiçoamento da vivência pedagógica do professor da Educação Infantil e séries iniciais no que diz respeito à análise do significado da Arte na Educação e a experimentação de metodologias relacionadas ao Ensino de Arte. Durante um processo de formação docente, os acadêmicos devem ser constantemente convidados a realizar reflexões sobre os valores humanos em sua multidimensionalidade. A partir de um processo teórico e prático que transita entre a compreensão, a sensibilização e a intervenção, a disciplina se ampara em uma postura interdisciplinar que ressalta a importância da imaginação, da percepção, do jogo e da brincadeira nas aulas de Arte. Outrossim, a disciplina será ancorada a partir de uma proposta de aprendizagem em Arte baseada em Projetos (teóricos e práticos).

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Analisar subsídios teóricos e metodológicos que possibilitam o entendimento das tendências pedagógicas para o ensino da Arte. Estudar conteúdos na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em articulação com as propostas pedagógicas para o ensino de Arte e suas abordagens didático-metodológicas. Adotar uma postura interdisciplinar na compreensão e na elaboração de estratégias pedagógicas que envolvam artes visuais, dança, música e teatro. Experimentar dinâmicas, jogos e brincadeiras que estimulam a imaginação e a criatividade e que se relacionam de maneira interdisciplinar com os conteúdos curriculares de Arte. Trocar experiências e reflexões com profissionais atuantes na área. Conhecer/Circular entre os espaços locais de produção artística.

Ementa: Histórico e concepções metodológicas do ensino da arte no Brasil. O desenvolvimento expressivo do ser humano: movimento, arte e criatividade. Conteúdos de arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: artes visuais, dança, música, teatro. Relação conteúdo e avaliação no ensino da arte.

Conteúdo Programático:

1. Artes e conhecimento: fundamentos e proposições
2. Artes e pensamento criativo
3. O ensino de arte e seu caráter interdisciplinar
4. Tendências pedagógicas no ensino de Arte
5. A linguagem das artes visuais
6. A linguagem da dança
7. A linguagem da música
8. A linguagem do teatro
9. Jogos, dinâmicas e brincadeiras na Educação Infantil e séries iniciais

Bibliografia básica:

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. 3.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

CAVALCANTI, Zelia. Arte na sala de aula. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLI, Jorge. O que é arte. São Paulo: Brasiliense, 1996.

Bibliografia complementar:

GARDNER, Howard. A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HÖFLING, Eloisa de Mattos (coord.). Arte na educação: pesquisas e experiência em diálogo. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2010.

PORCHER, Louis. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. A criança e o artista: fundamentos para o ensino das artes plásticas. Edição 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

SPOLIN, Viola. Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Disciplina: Corpo e Movimento na Educação

Apresentação:

A disciplina compreende discussão dos elementos relacionados aos conteúdos de ensino de Educação Física na escola: o contexto histórico e social do movimento no cotidiano da criança e o valor a ele atribuído, os tipos de atividades práticas e as metodologias de ensino cabíveis à professora regente quando inserir jogos e brincadeiras no planejamento das suas atividades, ou mesmo quando lhe for conferida a responsabilidade de atuar com a Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É necessário que este profissional compreenda como a Educação Física se

estrutura para que possa realizar um plano de trabalho que esteja em consonância com as propostas de ensino e aprendizagem.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Compreender o papel da Educação Física como componente obrigatório no currículo da escola. Articular a prática pedagógica da Educação Física com a formação do pedagogo. Conhecer os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Elaborar e executar planejamentos de aulas de Educação Física na Escola, para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Promover a reflexão crítica em relação à importância dos conhecimentos da Educação Física na docência. Compreender a relação dos conteúdos escolares com os da Educação Física, bem como o papel da escola como instituição formal responsável pela transmissão de uma cultura corporal.

Ementa: A construção do movimento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o desenvolvimento da motricidade; elaboração de propostas metodológicas tendo como ferramenta o lúdico; atividades motoras para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental: brinquedos cantados, jogos, brincadeiras, dinâmicas e diversas práticas recreativas para o desenvolvimento do trabalho com a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Conteúdo Programático:

1. A construção do movimento na Educação Infantil.
2. Conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.
3. Educação Física na escola atual: Um pouco da história da E.F. nas escolas.
4. O papel e os objetivos da Educação Física na escola.
5. Conteúdos da Educação Física na cultura corporal do movimento.
6. Pesquisa de atividades para o planejamento de aulas de E.F. na escola.
7. Práticas educativas e sua organização no cotidiano escolar.

8. Metodologia de ensino na Educação Física.

Bibliografia básica:

GODALL, T.. 150 propostas de atividades motoras para a Educação Infantil (3 a 6 anos). 2004. (796.11 G577c).

GONZALEZ, R. C.. Educação Física Infantil: motricidade de 1 a 6 anos. 2005. (159.943 G643e).

BORGES, C. J. Educação Física para o pré-escolar. 4.ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

Bibliografia complementar:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Volumes I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Primeiro e segundo ciclo./ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEC, 1997.

GOMES, W. L.M. Ser Total: atividades físico recreativas para crianças. 2001.

MATTOS, M. G. de, 1946. Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola.. 7 ed. S.P.: Phorte Editora, 2008

MELLO, A. M. de. Psicomotricidade, educação física e jogos infantis. – 4 ed. – SP: Ibrasa,2002.

Disciplina: Educação, Alteridade e Processos Inclusivos

Apresentação: No curso de Pedagogia a disciplina marca o processo de análise sobre a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, refletindo sobre os princípios, práticas e atendimentos as pessoas que se configuram o alunado da educação especial, além de discutir o significado da diversidade e da alteridade nas instituições educacionais.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Proporcionar o estudo de conceitos relacionados a educação inclusiva. Possibilitar a reflexão sobre conceitos de diferença, deficiência, identidade, alteridade, diversidade. Discutir os fundamentos filosóficos, históricos e psicopedagógicos norteadores da educação inclusiva. Levar a reflexão sobre o atendimento educacional especializado proposto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Analisar a prática pedagógica e o papel da família nos processos de inclusão

Ementa: Conceito de educação. Paradigma da inclusão. Diferença, deficiência, estigma, preconceito, identidade, alteridade, diálogo e ética educacional. Fundamentos históricos, filosóficos e psicopedagógicos da educação especial e inclusiva. Atendimento Educacional as pessoas com necessidades educacionais especiais. Conceito de acessibilidade e tecnologia assistiva. Diversidade e a promoção de educação inclusiva. Escola e família.

Conteúdo Programático:

1. O contexto da educação especial e inclusiva
2. Diversidade
3. Atendimento educacional a pessoa com necessidades educacionais especiais:
4. Acessibilidade e tecnologia assistiva
5. Escola, Família e processos Inclusivos

Bibliografia básica:

CARVALHO, R. E. Temas em educação especial. 3ª T. Rio de Janeiro: WVA Ed, 1998.

COOL, C. M. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006

SMITH, D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de Inclusão. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Bibliografia complementar:

DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. J.. A Ciência do Desenvolvimento Humano, tendências e perspectivas futuras. São Paulo: Artmed, 2003.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). Caminhos da Educação Especial no Brasil Petrópolis: Vozes, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 4. T. São Paulo: Cortez, 2003.

STOLTZ, T. Educação e Alteridade. São Carlos-SP: EDUFSCAR, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Disciplina: Fundamentos de Currículo

Apresentação: A disciplina discute o processo de ensino e aprendizagem e os componentes curriculares na atualidade, requer o conhecimento do conceito de currículo, sobre as concepções do currículo escolar nas perspectivas tradicionais, críticas e pós críticas de currículo e a repercussão delas na organização curricular. A disciplina apresenta questionamentos históricos, sociológicos e psicológicos sobre o currículo escolar.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Identificar os fatos históricos, legais, políticos educacionais relacionados ao currículo escolar. Interpretar as principais teorias que sustentam a ideia da construção do currículo. Refletir sobre as ideias de cultura, diversidade e desenvolvimento humano relacionando-as a constituição do currículo.

Ementa: Discute as matrizes teóricas no campo do currículo e as teorias de currículo que lhes são correspondentes, destacando as relações entre currículo, cultura, poder e formação do sujeito.

Conteúdo Programático:

1. Representação da palavra currículo
2. Histórico do currículo escolar
3. Teorias de Currículo
4. Currículo, cultura e formação do sujeito

Bibliografia básica:

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de janeiro: EDUERJ, 1999.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.) Currículo, cultura e sociedade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Bibliografia complementar:

CORTELLA, S. M. – A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo. Cortez, 6ª edição, 2002.

FOURQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEDRA, J. A. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. 3ª ed. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Medicas, 1998.

Disciplina: Currículo e prática docente

Apresentação: O Pedagogo tem uma atuação significativa nas discussões sobre o currículo escolar, pois este profissional analisa, organiza, implementa ações necessárias para que o currículo escolar se concretize. Dessa maneira a disciplina apresenta discussões sobre o currículo e a prática docente, considerando as discussões sobre a diversidade, a avaliação, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Carga Horária: 40 h

Objetivo: Analisar as tendências contemporâneas voltadas ao currículo no Brasil. Refletir sobre as diretrizes curriculares, relacionando com a educação infantil e anos iniciais da educação básica.

Ementa: Analisa as tendências contemporâneas sobre currículo e discute as políticas curriculares para a Educação Básica, com ênfase na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Discute as diretrizes curriculares nacionais.

Conteúdo Programático:

1. Currículo na educação básica
2. Componentes curriculares
3. A prática docente e o currículo escolar
4. As diretrizes curriculares nacionais

Bibliografia básica:

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de janeiro: EDUERJ, 1999.

SILVA, T. T. da .Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.) Currículo, cultura e sociedade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Bibliografia complementar:

CORTELLA, S. M. – A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo. Cortez, 6ª edição, 2002.

FOURQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PEDRA, J. A. Currículo, conhecimento e suas representações. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. 3ª ed. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, F. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Disciplina: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos

Apresentação: Essa disciplina tem o intuito de promover o aprofundamento das discussões sobre os aspectos epistemológicos, históricos, sociais e pedagógicos que envolvem a educação de jovens e adultos na realidade da educação brasileira. Problematisa a relação entre pedagogia e andragogia com a finalidade de contribuir para a compreensão dos fundamentos e especificidades que constituem a organização do trabalho escolar, o perfil dos educandos e dos docentes na EJA. Oferece condições para a reflexão científica e crítica das propostas e políticas educacionais brasileiras voltadas

para a EJA, além de promover o contato com experiências e práticas de trabalho vigentes na Educação de Jovens e Adultos, auxiliando na formação e construção de ações e intervenções do(a) pedagogo(a) na nos programas de melhoria do ensino e de sua própria formação.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Compreender as origens, fundamentos e especificidades do ensino de jovens e adultos no Brasil, reconhecendo os aspectos históricos e sociais que envolvem esse processo. Identificar propostas e políticas educacionais voltadas ao ensino de jovens e adultos, e suas implicações para a organização do trabalho escolar e o perfil do docente. Analisar projetos de trabalho relativos à Educação de Jovens e Adultos, refletindo criticamente sobre os seus significados para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação do pedagogo.

Ementa: Analisa a problemática histórica, social e ideológica do analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, bem como estuda as práticas alfabetizadoras utilizadas para essa modalidade de ensino, fornecendo subsídios para o planejamento de uma proposta pedagógica em Educação de Jovens e Adultos.

Conteúdo Programático:

1. O Analfabeto na sociedade letrada: da exclusão à inclusão social
2. Trajetória histórica, social e política da educação de jovens e adultos no Brasil
3. EJA na legislação brasileira: conquistas e desafios
4. Andragogia: especificidades sobre a aprendizagem de jovens e adultos
5. O currículo e os materiais didáticos para o EJA
6. Alfabetização e letramento de jovens e adultos
7. Evasão escolar no contexto da EJA

8. Formação de Educadores de EJA: da formação inicial à formação continuada

Bibliografia básica:

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos. Bauru: EDUSC, 2003.
 GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1998.
 FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

Bibliografia complementar:

ARROYO, Miguel. Imagens Quebradas. Petrópolis: Vozes, 2004.
 ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.
 BRANDÃO, Carlos R. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2001.
 CARVALHO, Jair A. et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. In: REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n. 1, p. 78-90, Abril 2010.
 MOLL, Jaqueline. (org.). Educação de Jovens e Adultos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

Disciplina: Planejamento Escolar

Apresentação: A disciplina proporcionará ao aluno do curso de Pedagogia a compreensão e a importância do Planejamento Escolar nos diferentes espaços onde o profissional desempenhará suas atividades.

Carga Horária: 40 horas

Objetivo: Proporcionar ao aluno a compreensão dos fundamentos teóricos do

planejamento educacional, o estudo dos diferentes tipos de planejamento e a sua relação com o contexto educacional.

Ementa: Estudo do histórico do planejamento no Brasil. Planejamento e Organização do Trabalho Escolar. O processo de construção do Projeto Político Pedagógico e os diferentes tipos de Planejamento.

Conteúdo Programático:

1. Historicidade do planejamento no Brasil
2. Tipos de planejamento, características e princípios: Projeto Político Pedagógico; Plano de Ensino; Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE e Plano de Aula
3. Planejamento Curricular
4. Planejamento Participativo no contexto educacional

Bibliografia básica:

DALBEN, A. I. L. de F.. Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DE ROSSI, V. L. S. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, c2004. (Cotidiano Escolar).

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. 8.ed. São Paulo: Cortez.

Bibliografia complementar:

FERREIRA, N. S. C.; KUENZER, A. Z. (Coautor). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Cadernos de gestão; 1.).

MARTINS, J. do P. Gestão educacional: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação. 4. ed. rev., atual. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, C. R. dos; FERREIRA, M. C. I.; BUENO, A. L. G. (Coautor). Avaliação educacional: um olhar reflexivo sobre a sua prática. São Paulo: Avercamp, 2005.

Disciplina: Estágio Supervisionado em Organizações

Apresentação: A disciplina proporcionará ao aluno do curso de Pedagogia conhecer, observar e assimilar o trabalho exercido pelo gestor escolar e pedagógico nos espaços educacionais no que tange a organização do trabalho pedagógico.

Carga Horária: 50 horas

Objetivo: Promover uma análise reflexiva sobre as práticas realizadas no estágio no curso de Pedagogia a partir do conhecimento da realidade educacional. Possibilitar a compreensão sobre a atuação do pedagogo em diferentes organizações formais de ensino, a partir da observação, análise e acompanhamento da gestão em espaços escolares.

Ementa: Vivência prática observacional da atuação do pedagogo na gestão em espaços formais. Projeto Político Pedagógico. Instâncias Colegiadas. Diferentes tipos de gestão.

Conteúdo Programático:

1. Diagnóstico: elemento essencial para a construção das práticas organizacionais em espaços escolares.
2. Conceitos inovadores que permeiam a área da gestão escolar, nos diferentes trabalhos que constituem a ação profissional.
3. A organização do trabalho do gestor em escolas.
4. O coordenador pedagógico em atuação.

Bibliografia básica:

DALBEN, A. I. L. de F. Conselhos de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004. 192 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DE ROSSI, V. L. S. Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna, c2004. 95 p. (Cotidiano Escolar).

PARO, V. H.. Gestão democrática da escola pública. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. 119 p. (Educação em ação).

Bibliografia complementar:

BUSATO, Z. S. L.. Avaliação nas práticas de ensino e estágio: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA, N. S. C.; KUENZER, A. Z. (Coautor). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOHN, M. da G. M. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C.. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, c2006. 125 p. (Cadernos de gestão; v.3.).

Disciplina: Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental

Apresentação: Nesta disciplina os alunos do curso de Pedagogia vivenciam a prática pedagógica em escolas públicas e privadas, por meio da ação e reflexão proporcionada pelas docências e registros orientados.

Carga Horária: 100 horas

Objetivo: reconhecer as práticas pedagógicas realizadas nas turmas de primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, articulando concepções estudadas ao longo do curso.

Elaborar, aplicar e avaliar as atividades de ensino, contextualizadas em sala de aula.

Ementa: Vivência prática da atuação do professor nas turmas dos Anos Iniciais do ensino fundamental, a partir da análise dos componentes curriculares, metodologias e avaliação. Realizar as docências considerando observação, planejamento e registros orientados.

Conteúdo Programático:

1. O planejamento do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
2. Elementos unificadores da Didática
3. A direção de classe: da relação professor – aluno, aluno-aluno
4. O registro das atividades de observação-reflexão e docência

Bibliografia básica:

ALARCÃO, Isabel.(Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias

de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. Didática teórica/didática prática: para além do confronto. 2ªed. São Paulo: Loyola, 1991.

VEIGA, I. P. A. A Prática Pedagógica do professor de Didática. Campinas, SP: Papirus, 1989.

Bibliografia complementar:

CARVALHO, Mercedes. Ensino Fundamental – Práticas Docentes nas Series iniciais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Didática, São Paulo: Cortez, 1992

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coautor). Licenciatura em pedagogia: realidades, incertezas, utopias. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Disciplina: Tópicos Especiais: Projeto de Intervenção

Apresentação: a disciplina de Tópicos Especiais apresenta uma proposta de integração do aluno com diversos eixos da pedagogia, buscando a articulação entre teoria e prática em diversos níveis de ensino e modalidades de educação, contemplando uma formação para o exercício do fazer docente crítico e investigativo.

Carga Horária: 80 horas

Objetivo: Refletir sobre as ideias centrais do processo de ensino e aprendizagem proposto nas abordagens tradicionais e progressistas, considerando as facetas da prática pedagógica.

Analisar o campo da formação do pedagogo a partir da observação da realidade, refletindo sobre o trabalho pedagógico desde planejamento, ação e avaliação.

Ementa: Ementa: a organização do Trabalho pedagógico, as concepções de aprendizagem, teorias da educação, a legislação educacional em vigor, o planejamento como balizador da ação pedagógica. O campo da formação. As ações educativas nos campos não-formais e formais.

Conteúdo Programático:

1. Teorias da educação
2. Concepções de aprendizagem
3. Reflexão e prática docente
4. O que um projeto de intervenção pedagógica
5. Perspectivas atuais no campo de formação de professores

Bibliografia básica:

ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 3 ed São Paulo: Papirus, 2004.

MARLI, André. Pedagogia das diferenças na sala de aula. Campinas, SP Papirus, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

Bibliografia complementar:

FURLANI, L. M. T. Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991. 78p. (Polemicas do nosso tempo; v.28).

FERREIRA, N. S. C.; KUENZER, A. Z. (Coautor). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo: Libertad, 2003

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010

ZABALZA, Miguel Narcea. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

8.4. TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia da Universidade Positivo constitui-se num projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido no quarto ano, a partir da realidade vivenciada nas turmas e escolas de estágio de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Gestão Escolar.

O projeto de intervenção pedagógica é uma possibilidade do (a) aluno (a) de pedagogia articular os subsídios teóricos e práticos desenvolvidos nas disciplinas de fundamentos e metodologias, visando contribuir com a dinâmica das instituições parceiras de estágio.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006), no artigo 8º, o (a) aluno (a) deverá participar de trabalhos progressivos de pesquisa, organizados a partir da realidade vivenciada, sendo estes referenciados pelas disciplinas do curso. A partir dessa afirmativa entende-se que o trabalho de conclusão de curso poderá ter diferentes formatos, de maneira que o aluno desenvolva atitudes científicas, compreendendo a observação do espaço, levantamento de hipóteses sobre os problemas da realidade educacional vivenciada, aprofundamento teórico, a fim de propor possibilidades de intervenção.

Dessa forma, entende-se que um projeto de intervenção é uma construção transdisciplinar, que sintetiza os saberes acumulados ao longo do curso de Pedagogia.

O projeto de intervenção perpassa as seguintes etapas:

- Cabeçalho seguindo as normas institucionais
- Resumo e Palavras-chave
- Introdução com a justificativa do projeto, o problema, o objetivo geral e os específicos;
- Revisão de Literatura adequada a temática escolhida pelo (a) aluno (a)
- Metodologia com os procedimentos de ações, descritas detalhadamente.
- Cronograma de possível aplicação;
- Recursos necessários;
- Resultados esperados
- Referências;
- Anexos

A carga horária prevista para a realização do projeto de intervenção é de 80 horas, divididas entre leitura do e-book, vídeo aulas explicativas e orientações on-line com o tutor. Os projetos deverão propor situações inovadoras.

Os trabalhos serão submetidos à banca examinadora utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis no ambiente virtual, conforme cronograma estabelecido pelo Coordenador do Curso de Pedagogia e pelo professor da disciplina de Tópicos Especiais. A banca examinadora terá caráter de adequação dos encaminhamentos propostos quando necessários e atribuição parcial da nota.

8.5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Estágio Supervisionado é um eixo estruturante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Positivo e um marco diferenciador do processo de formação de docentes. Por meio da imersão dos graduandos e graduandas do curso em vivências temporárias, estruturadas nas atividades pedagógicas de docentes e gestores escolares profissionais, estes estagiários são acompanhados pela orientação presencial.

O estágio supervisionado é um campo de conhecimento que envolve estudos, observações, reflexões, análises e registros sobre a prática pedagógica, com base nos contextos sociais, históricos e culturais. Além disso, caracteriza-se como um conjunto de atividades de aprendizagem construído por meio da integração da teoria com a situação real de trabalho, levando em conta os meios social, profissional e cultural, em que o futuro professor estará inserido.

Desse modo, o discente poderá entrar em contato com a realidade profissional, complementando sua formação acadêmica quanto ao desenvolvimento de competências importantes, como responsabilidade, compromisso, pensamentos crítico e inovador. Essa aproximação é fundamental, pois é na ação e na vivência do cotidiano que o conhecimento da experiência do fazer pedagógico assume significado, para saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção. (PIMENTA, 2001, p. 76)

Para isso, é fundamental que haja tempo e espaço direcionados à prática como componente curricular, a fim de desenvolver nos alunos competências exigidas na docência. Assim, torna-se efetivo o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Andrade (2005):

O Estágio, uma importante parte integradora do currículo, é a parte em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete. (ANDRADE, 2005, p. 2)

Também o Parecer CNE/CP 28/2001 afirma o estágio como o momento de formação profissional do aluno, definindo-o como:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (CNE/CP 28/2001).

A fim de atender o perfil do egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia disposto no Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, o objetivo geral do estágio curricular da Universidade Positivo é aprimorar, pela observação e pelas práticas exercidas no local de realização da tarefa, os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso. Dessa maneira, busca-se:

- articular a teoria e a prática pedagógica;
- incentivar o aprimoramento pessoal e profissional;
- promover condições para que o acadêmico reflita, ética e criticamente, a respeito das informações e das experiências recebidas e vivenciadas;
- integrar a instituição de ensino e a comunidade regional;
- atuar como instrumento de iniciação científica.

Em virtude de ser apontado como um instrumento que por meio da autoavaliação leva o estagiário à reflexão sobre a própria prática pedagógica, o foco principal do estágio está voltado ao desenvolvimento de um profissional com alto teor de excelência formativa, sob o princípio da ação-reflexão-ação. Assim, possibilita construir novos conhecimentos com base na prática do outro, favorecendo uma formação de qualidade e visando à inserção desses futuros

profissionais da educação no mercado de trabalho como docentes críticos-reflexivos, transformadores e inovadores no âmbito escolar e social. Os envolvidos no campo do estágio são a coordenação do curso de Pedagogia na modalidade presencial a coordenação/professor do estágio.

O Estágio Supervisionado será avaliado pelas atividades desenvolvidas pelo estagiário. Essa avaliação será registrada em documento próprio emitido pela central de estágio, e acompanhada pelo professor e pelo coordenador do estágio em campo.

Os ambientes selecionados para o estágio supervisionado são escolas privadas e públicas em várias regiões do país, sendo uma parceria efetivada entre a Universidade Positivo, Colégios Positivo, Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e outras instituições de ensino da rede particular.

O Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Positivo prevê 400 horas de estágio, sendo ofertado nos 4 anos de curso: no primeiro ano a disciplina é denominada “Estágio Supervisionado: introdução”, com um total de 100 horas, sendo composta por 50 horas de leitura e reflexão a partir de material escrito e 50 horas de práticas de mapeamento em locais em instituições escolares; no segundo ano de curso, a disciplina é “Estágio Supervisionado na Educação Infantil, com um total de 100 horas, sendo composta por 50 horas de leitura, análise e reflexão a partir de material escrito e 50 horas investigação e práticas em instituições de Educação Infantil; no terceiro ano de curso, a disciplina é “Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, com um total de 50 horas, nas quais o aluno desenvolve leituras e observação participativa, seguindo as orientações do professor supervisor. No quarto ano de curso, a disciplina contempla os campos da Gestão Escolar, totalizando 50 horas; e o Ensino Fundamental Anos Iniciais, com um total de 100 horas.

Em Gestão Escolar, o aluno desenvolve observações participativas em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, acompanhando a atuação de gestores pedagógicos, ressaltando a investigação no Projeto Pedagógico, Legislações, organização e efetivação de reuniões com famílias e professores, processos de gestão e integração com o público envolvido. Essa

parte tem uma carga horária de 50h, dividida em Observação (30 horas): acompanhar e registrar as ações do gestor pedagógico na escola, descrevendo os encaminhamentos realizados. Planejamento (20 horas): A partir da observação, organizar um plano de ação, a partir de uma situação problema descrita pelo gestor pedagógico. Posteriormente, o aluno apresentará a equipe gestora, visando a avaliação.

A segunda parte do estágio no quarto ano é a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com objetivos de compreender a organização pedagógica; conhecer as práticas pedagógicas realizadas na escola partir do planejamento e da dinâmica em sala de aula e da escola, e identificar os componentes curriculares para os anos iniciais do ensino fundamental reconhecendo a importância do trabalho em equipe dos profissionais da escola.

Este estágio tem carga horária de 100 horas, dividido em três partes:

- Observação participativa com carga horária de 20 horas, em que o acadêmico registra os conteúdos e componentes curriculares da turma que estagia; apresenta a organização da turma: número de alunos, alunos de inclusão, tempo de atuação e formação do professor regente; periodicidade do planejamento e como é organizado.
- Planejamento com carga horária de 30 horas: etapa em que o aluno desenvolve um planejamento para as docências considerando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, a partir da realidade da turma em que está inserido. Os conteúdos são indicados pelo professor regente de turma. O aluno apresentará o planejamento ao supervisor de estágio, de acordo com o modelo de plano do curso de pedagogia, anexando as atividades que pretende realizar.
- Prática com carga horária de 50 horas, em que o aluno aplica as atividades sugeridas pela professora da turma e validadas pelo supervisor de estágio. Também descreve em relatório de modelo próprio, o encaminhamento metodológico realizado e as situações

ocorridas na sala: perguntas dos alunos, atitudes dos alunos. Ao final, o professor supervisor avaliará a docência.

A prática do estágio, fundamentada na imbricação contínua entre teoria e prática, é certamente a base para a construção de uma prática pedagógica eficaz e adequada aos contextos educacionais do século XXI.

O exercício profissional em regime de estágio permite que se exercitem as habilidades e competências características do campo da Pedagogia. Haverá, assim, oportunidade para que o estagiário desempenhe intervenções pedagógicas em espaços escolares, intervenções constituídas a partir das perspectivas sistêmicas, multidisciplinares, que não prescindem dos princípios da aceitação e valorização da alteridade, vigentes nas diretrizes educacionais contemporâneas. Cabe salientar, ainda, que estas Intervenções ocorrerão num ambiente de segurança, porque contarão com a supervisão de profissionais experientes e reconhecidos, destacados pela Universidade Positivo Online.

Durante o desempenho desta etapa do Curso de Pedagogia, espera-se que o aluno estagiário analise os fatos e dados a partir da experiência adquirida no estudo das disciplinas teórico/práticas, aprimorando suas atitudes profissionais e, finalmente, integrando a partir da sua própria experiência os variados elementos da intervenção pedagógica no ambiente escolar.

Para delinear a atuação do aluno estagiário, foi desenvolvido o Manual de Estágio do curso de Pedagogia, documento que prevê e esclarece cada um dos momentos do Estágio Supervisionado.

8.6. LEI QUE REGULAMENTA A PRÁTICA DO ESTÁGIO

A prática do estágio está regulamentada na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 1º, que consta: “Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do

ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos”.

9. EQUIPE MULTIDISCIPLINAR DE APOIO AO DISCENTE

Para atender os preceitos de aprendizagem do adulto e dos novos recursos das tecnologias digitais da informação e comunicação, a Universidade Positivo possui um quadro de profissionais oriundos de várias áreas do saber, que realizam funções distintas, de forma sistêmica e ordenada a partir de uma metodologia focada em potencializar materiais e espaços para o desenvolvimento da interação.

Considera-se como saberes e ações elementares da equipe multidisciplinar:

- Compreender os princípios da andragogia e das tecnologias
- Reconhecer as várias linguagens midiáticas e suas implicações para as práticas pedagógicas *online*
- Potencializar aprendizagem e o ensino.
- Gerenciar e produzir conteúdo em mídias distintas
- Potencializar comunicação por meio da TDIC - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
- Acompanhar o processo de aprendizagem do discente
- Realizar orientações psicopedagógicas aos alunos que em determinado momento do curso possam apresentar dificuldades de aprendizagem, salvaguardando as características da educação online
- Adequar o material didático, quando necessário, às necessidades educacionais especiais

- Incentivar a participação dos alunos em atividades extracurriculares, as quais não são caracterizadas como atividades complementares, tais como: Fórum de Educação do curso de Pedagogia, realizado no segundo semestre, com a intenção de divulgar os trabalhos de pesquisa e produção das disciplinas.
- Promover reuniões da Comissão de Qualidade, presidida pela Coordenação de Curso, discutidas questões referentes a dinâmica do curso, sob a ótica do aluno
- Primar pela qualidade do curso.

10. ARTICULAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO / PROGRAMA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O curso de Pedagogia da Universidade Positivo conta com 200 horas de Atividades Complementares, observando a legislação nacional vigente, sendo distribuídas em 50 horas por ano de curso.

Consideram-se atividades complementares, nos termos da carga horária total e por série ou período definida na matriz curricular do curso, as relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, realizadas presencialmente ou à distância, com a devida comprovação.

- **Atividades de Extensão:** inclui a participação em projetos, cursos e eventos.

- **Atividades de Pesquisa:** proporcionam aos futuros profissionais instrumentos e conhecimentos necessários à atividade de pesquisador. Inclui a participação em programa de Iniciação Científica, apresentação de trabalhos em congressos, encontros, fóruns e a publicação de artigos.

A Iniciação Científica se constitui como um processo de inserção do aluno da graduação no universo das pesquisas científicas

- **Disciplinas eletivas:** possibilitam a complementação personalizada da formação, diante das diferentes expectativas de atuação profissional;

- **Estágios não obrigatórios e monitorias.**

O Curso de Pedagogia da Universidade Positivo realiza iniciativas específicas para Atividades Complementares, distribuídas da seguinte maneira:

- a) Assistência a aulas de disciplinas extracurriculares, de interesse para a Pedagogia, cursadas em estabelecimentos de ensino superior, **até 30 (trinta) horas;**
- b) Projetos e programas de pesquisa voluntária e monitoria na forma regulamentada, de interesse para a Pedagogia, **até 20 (vinte) horas;**
- c) Eventos diversos na área pedagógica, de interesse para a formação geral do aluno, tais como seminários, simpósios, congressos, conferências, encontros nacionais ou regionais, cursos de extensão, atualização e similares, proporcionalmente à carga horária das atividades realizadas a serem analisadas e validadas pela coordenação do curso;
- d) Cursos de língua estrangeira, durante o Curso de Pedagogia, **até 30 (trinta) horas;**
- e) Cursos na área de tecnologias, durante o curso de Pedagogia, **até 30 (trinta) horas;**
- f) Atendimento comunitário de cunho social (palestras, cursos, participação em ação social, serviço voluntário), **até 10 (dez) horas.**

11. SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O Sistema de Avaliação do curso de Pedagogia segue a Resolução nº 164 de 30/12/2015, a qual estabelece o sistema de avaliação dos cursos de Graduação, tanto Bacharelado como Licenciatura, ofertados na modalidade presencial, da Universidade Positivo.

O sistema de avaliação presencial consiste em quatro (4) avaliações bimestrais obrigatórias e duas (2) avaliações substitutivas (AS), realizadas semestralmente e de caráter facultativo ao aluno, indicado no Art.1º

A Avaliação Bimestral é composta por atividades variadas como prova teórica, prova prática, trabalhos, atividades em sala, etc., cada uma com seu respectivo peso.

A média é 6,0 (seis) e a frequência mínima exigida é 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e demais atividades acadêmicas.

O cálculo da média semestral segue o disposto da Resolução nº 164:

§ 1º A **média semestral** será calculada pela soma das notas das **Avaliações Bimestrais**, dividido o resultado por 2 (dois), e a **média final** será calculada pela soma das médias semestrais, dividido o resultado também por 2 (dois).

§ 2º O aluno que realizar a **Avaliação Substitutiva** terá sua média final calculada considerando-se também as regras desta avaliação, contidas nesta Resolução.

§ 3º O aluno que não atingir a média final e/ou não obtiver a frequência mínima exigida estará reprovado, estando extinta a possibilidade de recuperação da média por meio de Exame Final

A AVALIAÇÃO SUBSTITUTIVA é aplicada semestralmente, seguindo as datas divulgadas em calendário acadêmico, não sendo necessário que o aluno faça solicitações ao coordenador ou a central do aluno.

Essa avaliação substituirá a menor nota bimestral obtida no semestre, desde que seja maior que aquela. De acordo com a Resolução nº 164 (30/12/2015) no artigo 5º dispõe:

Art. 5º Todos os alunos poderão fazer a Avaliação Substitutiva, a qual terá seus efeitos da seguinte forma:

I - Quando o aluno tiver feito as 2 (duas) Avaliações Bimestrais, a nota da AS, em sendo maior, substituirá a menor nota de Avaliação Bimestral obtida naquele semestre.

II - Quando o aluno tiver feito apenas uma Avaliação Bimestral, a nota da AS substituirá a nota da Avaliação Bimestral não realizada.

III - Quando o aluno não tiver feito as duas Avaliações Bimestrais, a nota da AS substituirá apenas a nota de uma das Avaliações Bimestrais não realizadas, à exceção dos casos previstos no art. 6º abaixo.

O artigo 6º da referida resolução dispõe sobre os casos excepcionais, para os casos de alunos que não comparecerem as duas provas bimestrais de um semestre e de uma determinada disciplina, fica o coordenador do curso

incumbido de autorizar que a nota obtida na Avaliação Substitutiva substitua a nota das duas Avaliações Bimestrais.

Parágrafo único. São aceitos como casos excepcionais, ausências justificadas em razão de:

I - Gravidez, de acordo com a lei nº 6202/75.

II - Convocação, com coincidência de horário, para depoimento judicial, policial, militar ou assemelhado, devidamente comprovado.

III - Convocação, com coincidência de horário, para eleições em entidades oficiais, devidamente comprovado.

IV - Exercícios ou manobras efetuadas na mesma data, em virtude de matrícula no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR) (Lei nº 4375, de 17.08.64), devidamente comprovadas por atestado da unidade militar.

V - Outros eventos de força maior, autorizados pela Reitoria.

No artigo 12 da Resolução fica estabelecido o caso das avaliações nas disciplinas do NFH e *blended* (Disciplina ofertada no formato semipresencial, em cursos de Graduação presenciais):

Art. 12. As disciplinas com duração semestral, as do Núcleo de Formação Humana (NFH) e as *blended* terão Avaliação Substitutiva, porém com formato de aplicação adaptado às particularidades das disciplinas

As disciplinas de Estágio e trabalho de Conclusão de Curso tem sistema diferenciados de avaliação. Ao final do processo de estágio, após analisar as listagens de presença, atividades entregues e docências, o professor de estágio atribui o conceito Suficiente ou Insuficiente. O aluno estará APROVADO se a nota for Suficiente.

O Trabalho de Conclusão de Curso após a banca final, o aluno receberá uma nota, que será uma média considerando as orientações realizadas durante o ano e as bancas de qualificação e defesa final. O aluno estará APROVADO se a média final for 6,0 ou maior que 6,0.

As avaliações escritas após correção pelo professor são apresentadas aos alunos e analisadas, tendo então o aluno o acesso efetivo a sua avaliação, podendo esclarecer as dúvidas com o professor responsável, a quem compete manter ou alterar a nota do aluno.

Os alunos poderão requerer revisão de avaliação, seguindo o prazo definido em calendário acadêmico, protocolando o requerimento de revisão.

Todas as ações de avaliação são discutidas com o coordenador de curso que toma a legislação vigente como fonte de consulta e amparo legal.

12.CORPO DOCENTE

O corpo docente do curso é constituído por professores que exercem, em nível superior, as atividades inerentes ao ensino, pesquisa e extensão. Atividades indissociáveis que visam à aprendizagem do estudante universitário, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura.

O ingresso na Universidade Positivo ocorre por meio de Concurso de Provas e Títulos, cujo processo seletivo, a cargo do coordenador de curso e do setor de Recursos Humanos, consiste em análise do currículo inscrito na Base de Currículos de Docentes da UP, prova didática e entrevista.

Na fase de análise do currículo e da entrevista, entre os critérios utilizados para a admissão no quadro docente da instituição e do Curso de Pedagogia estão os títulos acadêmicos, científicos, didáticos e profissionais, experiência no magistério da educação superior e básica. E na fase da prova didática avalia-se, respectivamente, o domínio de conteúdo, a comunicação/oralidade, a utilização dos recursos didáticos, o planejamento do tempo de aula e o plano de aula, conforme procedimento padrão adotado para a seleção de professores da instituição.

12.1 CORPO DOCENTE

O corpo docente do curso é composto por professores com experiência na educação básica e superior.

O currículo completo dos professores do Curso encontra-se no modelo Lattes no Portal Universitário da instituição e apresenta as informações atualizadas sobre titulação e atividades acadêmicas. Dentre elas, publicação, participação e apresentação de trabalhos em eventos, participação em bancas,

organização e apresentação de ANAIS, elaboração de livros didáticos e softwares educativos.

O quadro a seguir identifica os professores que integram o corpo docente do Curso de Pedagogia, a titulação (Graduação e Pós-Graduação), a instituição e o ano de conclusão das respectivas áreas de atuação.

Dados Acadêmicos dos Professores do Curso de Pedagogia

Nome do(a) Professor(a)	Graduação	Instituição	Ano de Conclusão	Pós-Graduação	Instituição	Ano de Conclusão
CELSO ROGÉRIO KLAMMER	FILOSOFIA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	1983	MESTRADO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ PUC-PR	1999 2012
IVANA CRISTINA DE ALMEIDA	COMUNICAÇÃO SOCIAL (HABILITAÇÃO EM JORNALISMO) HISTÓRIA (LICENCIATURA)	UNIVERSIDADE GAMA FILHO (RJ) FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE CAMPOS (RJ)	1984 1994	MESTRADO EM SOCIOLOGIA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	2004
LILIAMAR HOÇA	PEDAGOGIA	PUC/PR	1992	MESTRADO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – EM	PUC/PR	2008

				ANDAMENTO		
MAISA PANUTTI	PSICOLOGIA	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO USP	1988	MESTRADO EM EDUCAÇÃO/ DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	1998 2007
ANDERSON GOMES	LETRAS	UEPG	2000	MESTRADO EM LITERATURA	UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA	2004
GELSENMEIA MASSUQUETTE ROMERO DE SOUZA	PEDAGOGIA	UFPR	1993	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PUC/PR	2005
CAMILE GONÇALVES H. CARDOSO	PEDAGOGIA	PUC	2002	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PUC/PR	2006
EDINALVA OLIVEIRA	CIÊNCIAS BIOLÓGICA	UFPR	1988	DOUTORADO EM ZOOLOGIA	UFPR	2000
GILCIANE BAGGIO ORTOLANI	EDUCAÇÃO FÍSICA	UFPR	1995	ESPECIALISTA EM FISILOGIA DO ESPORTE	PUC/PR	1989
JOSEMARY MORASTONI	PEDAGOGIA	UFPR	1990	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE TUIUTI	2004
RENATA LUDOVICO	MATEMÁTICA	PUC/PR	2001	MESTRADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2006
SIMONE CRISTINA IUBEL	EDUCAÇÃO FÍSICA	PUC/PR	1990	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE TUIUTI	2005
JACQUES DE LIMA FERREIRA	PEDAGOGIA	UNINTER	2012	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	PUC/PR	2015

Importante ressaltar que, dentro dos novos parâmetros do Curso de Pedagogia da UP, voltados para a articulação prática e teoria, a experiência na Educação Básica e Superior (em docência e gestão e organização do trabalho pedagógico) dos professores torna-se fundamental e critério para a composição do grupo de profissionais, conforme demonstra o quadro a seguir.

Experiência Profissional no Magistério

DOCENTES	TITULAÇÃO	EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA (ANOS)	EXPERIÊNCIA ENSINO SUPERIOR (ANOS)
JOSEMARY MORASTONI	MESTRE	20 ANOS	10 ANOS
CELSO ROGÉRIO KLAMMER	DOUTOR	20 ANOS	23 ANOS
IVANA CRISTINA DE ALMEIDA	MESTRE	21 ANOS	10 ANOS
LILIAMAR HOÇA	MESTRE	26 ANOS	10 ANOS
MAISA PANUTTI	DOUTORA	24 ANOS	6 ANOS
ANDERSON GOMES	MESTRE	4 ANOS	8 ANOS
GELSENMEIA MASSUQUETTE ROMERO DE SOUZA	MESTRE	4 ANOS	20 ANOS
CAMILE GONÇALVES H. CARDOSO	MESTRE	10 ANOS	4 ANOS
EDINALVA OLIVEIRA	DOUTORA	31 ANOS	20 ALUNOS

RENATA LUDOVICO	MESTRE	27 ANOS	12 ANOS
SIMONE CRISTINA IUBEL	MESTRE	20 ANOS	12 ANOS
JACQUES DE LIMA FERREIRA	DOCTOR	10 ANOS	15 ANOS

COORDENADORA DO CURSO

Josemary Morastoni

CPF 54169631900

Formação acadêmica

Doutorado pela Universidade de Aveiro/Portugal- em andamento

Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2004)

Especialização em Formação de Professores pelo IBPEX (1997)

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (1990)

Atuação profissional

Coordenadora do curso de Pedagogia e do Centro de Inclusão da Universidade Positivo, do MBA em Gestão das Organizações Educacionais, é Doutoranda em Educação pela Universidade de Aveiro, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná e Pedagoga pela UFPR. É Vice-Presidente da Associação Brasileira de Coaching Educacional (ABRACE) na gestão executiva 2012-2014. Também atua como coaching de Gestores Educacionais e coaching de carreira. Têm experiência na área educacional, atuando principalmente nos temas: gestão democrática, gestão educacional, formação de professores, autonomia na escola, projeto político pedagógico, formação do gestor e educação inclusiva.

Ministrou as disciplinas "Qualidade no ensino e na gestão", no curso de Pós-Graduação EAD em Gestão de Instituição de Ensino e a disciplina Planejamento e avaliação educacional, no curso de Gestão do Trabalho Pedagógico na Faculdade Internacional de Curitiba, FACINTER.

Autora do material e responsável pelas vídeo aulas da disciplina 'Múltiplas Competências para os profissionais da Educação utilizada pelos cursos de especialização em EAD do IESDE Brasil.

Informações detalhadas : <http://lattes.cnpq.br/4846500637130009>

12.2. COLEGIADO DE CURSO

A gestão participativa, um dos princípios educacionais da Universidade Positivo, pressupõe a criação de uma cultura democrática, na qual os indivíduos intervêm responsavelmente na instituição educacional e, consequentemente, na sociedade.

Os membros dos órgãos colegiados participam ativamente da implementação dos projetos pedagógicos e em decisões que conduzam à melhoria dos cursos. O envolvimento discente é valorizado por meio da figura dos representantes de curso, escolhidos por seus pares em uma eleição, com mandato de um ano, com direito a uma única recondução. Os representantes de curso reúnem-se mensalmente com a Coordenadoria Acadêmica para propor e discutir melhorias para a instituição. Como prêmio por sua dedicação, os representantes de curso participam gratuitamente do Coaching de Carreiras que tem por objetivo desenvolver a liderança nos alunos representantes de turma para melhor desempenho de seu papel como líder em sala de aula, bem como em suas atividades profissionais e pessoais. Dentre os representantes de curso é eleito um aluno que participará do Colegiado de Curso.

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem sua gestão compartilhada com um colegiado de curso composto pelo coordenador de curso, representantes do corpo docente e um representante do corpo discente, conforme relatado anteriormente. Os docentes têm mandato de 1 (um) ano, com direito a recondução. O Colegiado de Curso é um órgão técnico, consultivo e deliberativo para assuntos pedagógicos, científicos, didáticos e disciplinares no âmbito do curso.

12.1 NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é um órgão consultivo, vinculado ao Colegiado de Curso, responsável pela concepção e atualização do Projeto Pedagógico do Curso, bem como a identificação de oportunidade de melhorias.

O NDE do curso tem como atribuições principais:

- contribuir para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso;
- zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo;
- indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades do curso, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso;
- zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso em questão.
- acompanhar por meio dos dados fornecidos pela Avaliação Institucional o desempenho discente, buscando implementar ações de melhoria da aprendizagem

O Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Pedagogia é constituído por um mínimo de cinco professores pertencentes ao corpo docente do curso e possui pelo menos 60% de seus membros com titulação acadêmica obtida em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

12.3. POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE

As ações institucionais direcionadas à capacitação docente têm por objetivo:

- a) investir na implantação de estratégias para desenvolvimento de talentos e da formação em serviço do professor, com vistas a práticas pedagógicas inovadoras;
- b) proporcionar um ambiente de trabalho harmonioso, criativo e saudável por meio de atividades de relacionamento, artísticas, culturais e acadêmicas.

12.4. CENTRO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOCENTE (CDD)

Aprimora a formação do professor, em serviço, por meio de um curso à distância. O curso é oferecido gratuitamente a todos os professores da instituição. Além disso, o CDD é responsável pelo Planejamento Pedagógico da Universidade (PPU), no que diz respeito às semanas de preparação para o semestre letivo, por meio de palestras e oficinas.

12.5. PROGRAMA ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO

O programa é voltado, principalmente, para o professor que deseja melhorar sua prática em sala de aula. Neste sentido, o serviço disponibiliza um professor, com formação em Educação, para assessorar aqueles que percebem essa necessidade.

12.6. PROGRAMA DE RELACIONAMENTO DOCENTE

Conjunto de ações que visam a garantir um bom clima de trabalho para o corpo docente da instituição. Entre elas, realiza-se o Café e Cultura, encontro mensal informal, realizado na sala dos professores, para a troca de experiências e maior interação por meio de debates, leituras, estudos e manifestações artístico-culturais.

13. POLÍTICA DE ATENDIMENTO AOS DISCENTES

A UP criou o SIAE – Serviço Integrado de Atendimento ao Aluno e ao Egresso, conjunto de variados serviços que são oferecidos aos alunos.

São objetivos do SIAE

- a) divulgar aos alunos os serviços que a UP oferece a eles. Destaque: são serviços sem custos adicionais e alguns podem ser utilizados por ex-alunos.
- b) melhorar a qualidade do atendimento (programa de capacitação às equipes, reuniões periódicas entre os Gestores, alinhamento de procedimentos).
- c) melhorar a satisfação dos alunos, pais e demais interessados, em relação aos serviços que prestamos.

Destaques no âmbito do SIAE:

- a) Centro de Psicologia: programa de prevenção ao uso de drogas, gerenciamento de estresse, dificuldades de aprendizagem, acompanhamento psicopedagógico, orientação profissional, programa de distúrbios alimentares.
- b) Central de Carreiras: oferta de vagas de estágio, regularização do contrato de estágio, orientação profissional, revisão de CV, programas de acompanhamento de carreira, palestras e workshops periódicos, sobre temas de carreira e empregabilidade. Também realizam, todo ano, a Workshare, feira de empregabilidade.
- c) Relações Internacionais: intercâmbio por meio do programa “Ciências sem Fronteiras” e também por meio dos convênios estabelecidos entre a UP e universidades do exterior. Apoio da equipe de RI para a realização do intercâmbio, com palestras sobre adaptação ao novo ambiente, como lidar com os diferentes hábitos culturais, como se organizar aqui no Brasil (para os alunos estrangeiros).
- d) Centro de Inclusão: apoio, desde o momento da realização do vestibular (mediante pedido de banca especial) para os alunos com deficiência, sejam elas físicas ou intelectuais.

- e) Atendimento psicopedagógico.
- f) Ouvidoria: atendimento presencial, por e-mail, telefone e formulário “Fale Conosco” do site. Também disponível o serviço de SAC 2.0, feito pela área de mídias sociais do MKT, que ao monitorar as redes sociais da Universidade Positivo (facebook, instagram, linkedin), responde a eventuais questionamentos e reclamações que são feitas. Muitas vezes os casos são respondidos e encaminhados para a Ouvidoria.
- g) Coordenadorias de cursos: atendimento aos alunos, pais e comunidade, por meio de um canal de contato institucional – siae@up.com.br

As mídias sociais são utilizadas para contato imediato com os alunos, com publicação de posts, fotos e divulgação de eventos acadêmicos que estejam ocorrendo na UP.

A página eletrônica “Sempre Aluno Positivo” foi criada para o ex-aluno se cadastrar, atualizar seus dados, reencontrar colegas de turma, compartilhar fotos e ter acesso a notícias da UP, eventos acadêmicos, novidades dos cursos.

Endereço: www.semprealunopositivo.com.br

Serviços do SIAE para Ex-Aluno:

- a) Incubadora: por até dois anos depois de formado, o aluno pode participar dos Editais da Incubadora, candidatando-se a ser uma empresa incubada.
- b) Central de Carreiras: participação nos eventos de carreira e empregabilidade, como “Fórum de Líderes”, “Quarta Mais” e Workshare.

- c) Biblioteca: os ex-alunos da Graduação podem solicitar uma carteirinha de ex-aluno, que permite a realização de empréstimos de livros, no prazo de três anos, contados da conclusão da Graduação.
- d) Centro de Psicologia: oferece atendimento aos ex-alunos que necessitem de suporte psicológico.

14. INSTALAÇÕES FÍSICAS

14.2. SALAS DE AULA

A instituição conta com salas de aula e laboratórios para o ensino de graduação que atendem adequadamente às normas e aos requisitos de dimensão (mínimo de 1,20 m² por aluno), ambientes com a correta condição de tratamento acústico, boa iluminação natural (com proporção média de 1/3 de área de abertura) e ventilação natural adequada (com média de 1/6 de área de abertura), além de complemento de ventilação mecânica nas salas de aula, mobiliário exclusivo desenvolvido e detalhado de forma a melhor atender a cada função de utilização e especificações de acabamentos e materiais que proporcionam fácil limpeza e manutenção. As salas de aula contam com microcomputadores e projetores multimídia.

A instituição oferece condições de acessibilidade para os portadores de necessidades especiais, com rampas com inclinação adequada, elevadores com espaço suficiente para cadeira de rodas, instalações sanitárias apropriadas e vagas especiais de estacionamento, de acordo com as exigências legais.

Em cada polo há uma sala especialmente reservada para as atividades de EAD, com computador conectado à internet, projetor multimídia e caixa de som, permitindo a transmissão de webconferência e desenvolvimento de outras atividades de tutoria presencial.

14.3. ESPAÇO DO COORDENADOR DO CURSO

A coordenação do curso utiliza um gabinete de trabalho de 9 m², mobiliado com mesa, cadeiras e armários. Estão instalados telefones para ligações internas e externas e um computador com acesso à internet, intranet e Portal Universitário, conectado a uma impressora. Também é possível acessar a internet sem fio (UP wi-fi).

No espaço destinado aos gabinetes dos coordenadores existem também uma sala de reuniões e uma sala de espera. Nessa sala fica a secretária que atende coordenadores e alunos.

Além disso, os alunos contam com atendimento à Secretaria e ao Protocolo Geral para solicitações acadêmicas, em ambos os polos.

Na Universidade Positivo há também o atendimento, que funciona das 8h às 21h. O atendimento oferece suporte acadêmico para acesso a notas, relatórios, contatos com professores-tutores e informações sobre a organização das atividades do curso, entre outros.

14.4. ESPAÇO PARA PROFESSORES DE TEMPO INTEGRAL

A Universidade Positivo conta com diversos ambientes de apoio aos docentes em tempo integral.

Há uma ampla sala de professores, com armários, mesas e computadores conectados à internet, que podem ser usados por todos os professores da instituição.

Os espaços de trabalho são amplos, com a correta condição de tratamento acústico, boa iluminação natural (com proporção média de 1/3 de área de abertura) e ventilação natural adequada (com média de 1/6 de área de abertura), além de complemento de ventilação mecânica, mobiliário exclusivo desenvolvido e detalhado de forma a melhor atender a cada função de

utilização e especificações de acabamentos e materiais que proporcionam fácil limpeza e manutenção.

Além da ampla sala para os professores, há estações de trabalho individuais para professores em regime de trabalho de tempo integral. Estão disponíveis computadores com acesso à internet, intranet e Portal Universitário, além de impressora. Também é possível acessar a internet sem fio (UP wi-fi). Os professores contam com o apoio de secretária para mediar o atendimento aos alunos. O acesso aos gabinetes de trabalho é garantido a todos por meio de elevadores e rampas de acesso.

14.5. LABORATÓRIOS E ACESSO AOS RECURSOS DE INFORMÁTICA

A Universidade Positivo possui atualmente 2.335 microcomputadores de uso acadêmico, todos conectados em rede local e com acesso à internet. Além dos equipamentos instalados em salas de aula, laboratórios de informática e laboratórios didáticos especializados, os alunos têm livre acesso a 120 microcomputadores distribuídos entre os espaços de convivência dos blocos didáticos do campus.

Os laboratórios de informática têm 94,40 m² de área. Funcionam ininterruptamente, de segunda a sexta, das 7h30 às 22h30, e aos sábados das 8h às 17h.

No Polo Ecoville e no Polo Ângelo Sampaio há um laboratório de informática, em cada um, destinado exclusivamente aos alunos de cursos à distância.

A rede acadêmica de computação provê os seguintes serviços/recursos:

- acesso à internet, rede sem fio (UP wi-fi), intranet e Portal Universitário;
- acesso aos programas de computador disponíveis nos laboratórios;
- quando disponível, acesso a periféricos, tais como: projetor multimídia, impressora, scanner, gravador de CD/DVD etc.

Além disso, os alunos contam com outros serviços:

- internet sem fio – todas as áreas internas da Universidade Positivo possuem equipamentos que disponibilizam acesso à internet sem fio (rede UP wi-fi);
- acesso individual – o acesso aos recursos é feito de forma individual e identificada. Cada usuário possui identificação e senha pessoais;
- cabeamento ótico – para interligação entre os blocos didáticos e demais construções do campus, é utilizada extensa rede de cabeamento em fibra ótica, possibilitando altíssima velocidade de tráfego da rede local;
- transmissão multimídia via internet – a Universidade Positivo possui equipamentos para a transmissão de áudio e imagem para a internet, possibilitando que palestras e outros eventos sejam assistidos via internet. O Curso de Jornalismo utiliza esse recurso para transmitir principalmente programas gravados;
- rádio via internet – como laboratório para disciplinas pertinentes ao curso de Jornalismo, a Universidade Positivo possui uma rádio com transmissão 24 horas pela internet, com possibilidade de transmissão de programas gravados ou ao vivo.

O Departamento de Informática (DI) é responsável pela administração, manutenção, funcionamento e desenvolvimento do parque de hardware e software da Universidade Positivo e por todos os serviços/ambientes que estes disponibilizam. Compete ao DI analisar, implantar, manter, atender e controlar o parque de informática da UP, garantindo o bom funcionamento, a alta disponibilidade e a evolução das tecnologias adotadas.

15. BIBLIOTECA

As bibliotecas universitárias caracterizam-se como importantes centros de recursos para o processo de ensino-aprendizagem, bem como celeiros para a criação e a disseminação do conhecimento. Sobre esse prisma, as bibliotecas da Universidade Positivo estão engajadas, no sentido de usufruir de todos os recursos da moderna tecnologia da informação e da comunicação para atender seus usuários. Isso, sem deixar em segundo plano seus recursos humanos, os

quais darão vida e permitirão que todos os serviços oferecidos sejam executados com excelência.

Em sua estrutura, a Universidade Positivo conta com a Biblioteca Central, no câmpus Sede, a qual é implementada por três Bibliotecas Setoriais, sendo elas: Biblioteca do Hospital da Cruz Vermelha (HCV), Biblioteca Unidade Ângelo Sampaio, Biblioteca Unidade Cidade Industrial de Curitiba (Unidade CIC).

15.2. ACERVO

Os acervos das Bibliotecas da Universidade Positivo estão voltados ao atendimento às atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo organizados sob padrões aplicados à sua manutenção e atualização. Nesse modelo, avaliações regulares são praticadas, com o propósito de garantir consistência, de acordo com sua política de desenvolvimento de coleções.

No início de cada ano letivo, as Bibliotecas priorizam os treinamentos aos seus usuários internos, pois acreditam que uma comunidade orientada poderá fazer melhor uso de suas coleções. Essas atividades correspondem a instruções quanto à utilização dos serviços oferecidos pela Biblioteca, tais como: empréstimos, renovações e devoluções – seja no balcão de atendimento ou pela Internet–, localização de materiais no banco de dados da Biblioteca e na coleção propriamente dita. Também são realizados, periodicamente, treinamentos sobre o *site* da Biblioteca e sobre o uso das bases de dados disponíveis.

A Biblioteca Central da Universidade Positivo também oferece às comunidades interna e externa a oportunidade de conhecer o acervo pessoal do economista, embaixador, ministro e diplomata Roberto Campos. São 8.426 volumes entre livros, diplomas e condecorações, acomodados em uma sala reservada exclusivamente para esta coleção.

15.3. RECURSOS VIRTUAIS

Com o crescente fluxo de informações geradas em todas as áreas do conhecimento – sejam impressas ou online –, as bibliotecas universitárias precisam disponibilizar materiais que atendam às demandas, bem como ambientes de busca online seguros.

Ao prezar por oferecer ferramentas virtuais que auxiliem o processo ensino-aprendizagem de seus usuários, as Bibliotecas da Universidade Positivo trabalham, constantemente, em função de manter sua página na Internet (www.biblioteca.up.com.br), com recursos online que cooperem para o desenvolvimento acadêmico de sua comunidade. Além dos serviços citados anteriormente como renovação e reservas de materiais, as Bibliotecas oferecem os seguintes auxílios virtuais:

- a) **Acesso a normas da ABNT:** disponibilidade de acesso online a 106 textos completos de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas;
- b) **Acesso a TCCs online:** acesso a trabalhos de conclusão de curso. Cada título fica disponível para acesso, na Intranet, por um período de três anos e, em DVD, de modo permanente no acervo da Biblioteca;
- c) **Comut:** este é um serviço de localização de artigos de periódicos, teses, relatórios técnicos e parte de documentos, quando autorizado pela Lei dos Direitos Autorais e não disponíveis no acervo das Bibliotecas da Universidade Positivo, mas localizados em outras bibliotecas nacionais as quais fazem parte do Programa. Este é um serviço pago;
- d) **Confecção de ficha catalográfica:** a ficha catalográfica deve constar no verso da folha de rosto de teses e dissertações, de modo a possibilitar sua representação por meio de informações, tais como: autor, título, local, data, número de folhas, assunto. Este é um serviço gratuito;
- e) **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos:** manuais desenvolvidos com base em documentos da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que têm por finalidade normalizar a apresentação de

trabalhos produzidos pelos alunos da Universidade Positivo, visando à sua uniformização;

f) Programa de Capacitação de Usuários (PCU): o Programa é oferecido à comunidade acadêmica (alunos, professores e colaboradores), como forma de treinamento para o uso dos recursos de informações disponíveis. Apresentado em três módulos independentes, pretende:

- proporcionar aos usuários a possibilidade de conhecer o espaço físico da biblioteca e a sua política de atendimento (visita orientada);
- capacitar os usuários para o uso dos recursos on-line disponíveis no site da biblioteca (biblioteca na web);
- orientar os usuários quanto ao uso das bases de dados disponíveis (acesso às bases de dados).

g) Bases de dados: para a comunidade universitária é disponibilizada uma seleção de links de bases de dados de interesse científico, abrangendo diversas áreas do conhecimento. Essa seleção é formada por bases de acesso público e de acesso restrito.

BASES DE DADOS ASSINADAS	
1.	Academic Search Premier (EBSCO)
2.	Business Source Premier (EBSCO)
3.	Dynamed
4.	ProQuest Research Library
5.	Up to Date

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	
1.	Advanced Polymers Abstracts
2.	American Society for Cell Biology
3.	Annual Bulletin of Historical Literature
4.	Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA)

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES	
5.	Aquatic Science & Fisheries Abstracts (ASFA)
6.	ASTM International
7.	Begell House
8.	BioOne
9.	Derwent Innovations Index (DII)
10.	Ecological Society of America (ESA)
11.	Emerald
12.	Engineered Materials Abstracts
13.	ERIC (Education Resources Information Center)
14.	High Technology Research Database with Aerospace
15.	HighWire Press
16.	Human Genome Abstracts
17.	Institute of Physics (IOP)
18.	Institution of Civil Engineers (ICE)
19.	Journal Citation Reports (JCR)
20.	Mary Ann Liebert
21.	National Criminal Justice Reference Service Abstracts (NCJRS)
22.	Nature
23.	Oceanic Abstracts
24.	Physical Education Index
25.	PILOTS Database
26.	Royal Society Journals
27.	Sage
28.	Science Direct
29.	Scopus
30.	Social Services Abstracts
31.	Sociological Abstracts
32.	SPIE Digital Library
33.	Technology Research Database
34.	The New England Journal of Medicine

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES
35. Web of Science
36. Wiley Online Library

BASES DE DADOS GRATUITAS
1. Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL)
2. Alice Web
3. ArchInform
4. Arcoweb
5. Banco de Teses da CAPES
6. Bibliografia Brasileira de Direito (BBD)
7. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
8. Biblioteca Virtual em Saúde: Enfermagem
9. Biblioteca Virtual em Saúde: Homeopatia
10. Biblioteca Virtual em Saúde: Odontologia
11. Biblioteca Virtual em Saúde: Psicologia
12. BioMed Central
13. Chemistry Central : open access to chemistry
14. Cochrane
15. Cognitive Sciences Eprint Archive (COGPRINTS)
16. Directory of Open Access Repositories : OpenDOAR
17. EDUBASE
18. Educational Resources Information Center (ERIC)
19. FGVDados
20. Find Articles
21. Free Medical Journals
22. FreeBooks4Doctors!
23. HighWire
24. Homeoindex: Bibliografia Brasileira de Homeopatia
25. Infotrieve

BASES DE DADOS GRATUITAS	
26.	IngentaConnect
27.	IpeaData : Dados Macroeconômicos e Regionais
28.	Legislação Federal do Brasil
29.	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS)
30.	Medline
31.	Negociações Internacionais
32.	Orientador/Adviser
33.	Países
34.	Patentes Online
35.	PERIE
36.	Portal de Relações Públicas e Transmarketing
37.	Portal Domínio Público
38.	Portal Domínio Público: Teses e Dissertações
39.	Portal Legislação - Senado Federal
40.	Programa de Legislação Educacional Integrada (PROLEI)
41.	Publicações EMBRAPA
42.	PubMed
43.	SciELO.ORG
44.	Scirus (Elsevier)
45.	Scitopia
46.	The Media and Communication Studies Site (MCS)
47.	The National Academies Press
48.	The Reel
49.	TV-Pesquisa
50.	Universia
51.	US Patent Full-text and Image Database (USPTO)
52.	World Trade Organization (WTO)

- h) **Bibliotecas virtuais e digitais:** seleção de links de diversas bibliotecas virtuais e digitais, as quais disponibilizam conteúdos referenciais ou integrais, na Internet;
- i) **Bibliotecas nacionais e estrangeiras:** seleção de links que remetem o pesquisador direto ao acervo de diversas bibliotecas;
- j) **Órgão de apoio à pesquisa:** seleção de links de diversos órgãos voltados à pesquisa, os quais disponibilizam seus conteúdos na Internet.

15.4. CONDIÇÕES DE ACESSO AO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO

São considerados usuários das Bibliotecas da Universidade Positivo alunos dos cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão, professores e colaboradores técnico-administrativos do Grupo Positivo como um todo, e ex-alunos dos cursos de Graduação até três anos após a conclusão do curso. À comunidade externa é garantido o direito de consulta local ao acervo e o uso das dependências para estudo e pesquisa.

Para oferecer um ambiente adequado é vedada a circulação com alimentos e bebidas. Objetos como: bolsas, pastas, sacolas, mochilas e outros, devem ser armazenados nos guarda-volumes disponíveis no saguão de cada Biblioteca. Além disso e pensando em ações que preservem o meio ambiente, tendo consciência de que reutilizar é melhor do que reciclar, a Biblioteca Central dispõe de cestas plásticas que permitem acomodar netbooks, celulares, estojos, carregadores e outros pequenos objetos, proporcionando comodidade aos seus usuários.

Os acervos das Bibliotecas são de livre acesso aos usuários, internos ou externos, aos quais contam com o apoio de colaboradores para auxiliar na utilização do software, para pesquisa e localização dos materiais nas estantes.

Para usuários independentes, os quais preferem realizar suas pesquisas sem o auxílio de um colaborador, o software SophiA facilita a recuperação e a

localização dos materiais, ao indicar o andar ou setor onde o material poderá ser encontrado, bem como seu endereço nas estantes.

Na intenção de ampliar as oportunidades de acesso aos acervos de outras instituições, as Bibliotecas da Universidade Positivo também procuram parcerias, de modo que, na medida do possível, possam suprir necessidades bibliográficas de seus usuários internos. Com esse objetivo, as Bibliotecas participam de redes e de grupos de bibliotecas, tais como:

- a) **COMUT** - Programa de Comutação Bibliográfica, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, este serviço está à disposição de alunos, professores e colaboradores. A Biblioteca Central da Universidade Positivo participa nas categorias de Biblioteca Solicitante e de Biblioteca Base;
- b) **BIREME** - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, é um centro especializado e orientado à cooperação técnica em informação científica em saúde;
- c) **CBBU** - Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias. Entre seus objetivos está o incentivo à cooperação, ao compartilhamento de serviços e produtos, visando à consolidação da educação continuada e à representação das Bibliotecas Universitárias junto a órgãos governamentais e à comunidade científica brasileira.
- d) **SCAD** - Serviço Cooperativo de Acesso ao Documento. Oferecido pela BIREME, permite obtenção de cópias de artigos localizados no Brasil e no exterior.

Nos polos de apoio presenciais implantados futuramente, as instalações e acervo, serviços e espaço físico serão dimensionadas de acordo número de alunos no polo, e cada parceiro operacional deverá atender os indicadores de

qualidade para educação à distância. Os alunos dos polos de apoio presencial terão acesso ao acervo virtual dos cursos.

16. AVALIAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Na Universidade Positivo, as avaliações institucionais e externas são acompanhadas detalhadamente e ações corretivas são adotadas visando melhorar a qualidade dos cursos.

A avaliação institucional é responsabilidade da Comissão Própria de Avaliação (CPA). O sistema de avaliação para cursos à distância distribui-se nos seguintes instrumentos:

- Avaliação do Perfil do Aluno (APA) – o objetivo é produzir informações sobre a situação socioeconômica, motivações, aspirações profissionais e valores necessários ao estabelecimento de um perfil dos alunos ingressantes na Universidade Positivo. É realizada no momento do ingresso do aluno na instituição.
- Avaliação da Educação Online (AEO) - Os alunos respondem a diversas questões sobre os aspectos das disciplinas mediadas por tecnologia, como tempo das atividades, qualidade dos conteúdos apresentados e relacionamento com o professor-tutor. Todos os alunos matriculados nessas disciplinas são convidados a participar.
- Avaliação de Desempenho do Professor (ADP) – tem o objetivo de conhecer a percepção do desempenho do professor pelo coordenador. Periodicidade anual.
- Avaliação de Desempenho do Tutor (ADT) – tem como objetivo identificar a percepção do coordenador e dos professores de cada disciplina sobre a atuação dos tutores. Avalia-se o tutor presencial e o tutor à distância em formulários separados, com questões específicas, de acordo com as atribuições de cada um deles. Periodicidade anual.
- Avaliação da Produção do Professor (APD) – tem o objetivo de identificar, avaliar e incentivar a produção dos docentes, cumprindo as

exigências dos órgãos reguladores e garantindo bons indicadores para a instituição. Periodicidade anual.

- Avaliação da Infraestrutura e Atendimento ao Público (AINFRA) – tem o objetivo de identificar a percepção de alunos, professores e coordenadores sobre a adequação da infraestrutura e a qualidade do atendimento prestado por diferentes setores da instituição. Periodicidade anual.

A avaliação da instituição por parte do aluno será efetuada de forma on-line, de acordo com o cronograma de avaliação da instituição. Cada instrumento tem seus indicadores de avaliação pontuados em uma escala de 1 a 10.

Os resultados obtidos no processo de avaliação servirão de base para a melhoria dos processos de EAD e do projeto pedagógico do curso e correção de materiais e recursos disponíveis dentro da Universidade Positivo.

Além das avaliações gerais realizadas pela instituição, apresentadas anteriormente, o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UP é avaliado pelo colegiado e pelo Núcleo Docente Estruturante, tendo como parâmetros as políticas educacionais, as demandas nacionais e regionais da sociedade contemporânea, o posicionamento das entidades representativas da formação de professores, a filosofia da instituição, além das expectativas e necessidades internas do corpo docente e discente.

Para isso, um dos instrumentos utilizados são os resultados das avaliações institucionais e do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

O ENADE constitui-se em uma avaliação organizada pelo INEP com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes concluintes dos cursos de graduação, conhecer sua opinião a respeito das instituições em que estudam e obter informações para promover o desenvolvimento das condições de ensino e dos procedimentos didáticos e pedagógicos das IES.

Uma vez aplicado o exame, a Coordenação e o Colegiado do Curso analisam as questões da prova, os resultados publicados em âmbito nacional, regional e municipal, com o objetivo de verificar a adequação da matriz curricular do curso ao resultado que é esperado no ENADE.

REFERÊNCIAS

BUARQUE, C. “Os Círculos dos Intelectuais”. In: ROITMAN, A.(org.) **O Desafio Ético**. 2 ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

_____. **A Aventura da Universidade**. São Paulo : UNESP e Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CENTRO UNIVERSITÁRIO POSITIVO. **Projeto Pedagógico Institucional**: Curitiba, 2005. 41 p.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. "Atividades Pedagógicas no Cotidiano da Sala de Aula". In: CASTANHO, S. & CASTANHO, M. E. **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas/SP: Papirus, 2001.

PIMENTA, S. G. E ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOME, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.